

Herausgegeben von Ilona Feld-Knapp

*Lehrerforschung – Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen*

---

Cathedra Magistrorum  
2018

# Rezeptive Mehrsprachigkeit

Eine Studie zur Untersuchung  
der Entwicklung der individuellen  
Mehrsprachigkeit im institutionellen  
Fremdsprachenunterricht  
in Ungarn



von

**Gabriella Perge**

Eötvös-József-Collegium  
Budapest · 2018







LEHRER-DENKEN – LEHRER-WISSEN  
CATHEDRA MAGISTRORUM · 2018

# CM-BEITRÄGE ZUR LEHRERFORSCHUNG

Begründet von der Lehrerakademie CATHEDRA MAGISTRORUM  
des Eötvös-József-Collegiums

**Herausgeber der Reihe**

László HORVÁTH und Ilona FELD-KNAPP C.M.

Sonderreihe B: Monographien

Band 1

Gabriella Perge

## REZEPTIVE MEHRSPRACHIGKEIT

EINE STUDIE ZUR UNTERSUCHUNG DER ENTWICKLUNG DER  
INDIVIDUELLEN MEHRSPRACHIGKEIT IM INSTITUTIONELLEN  
FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN UNGARN

**Schriftleitung und Layout:** Balázs SÁRA

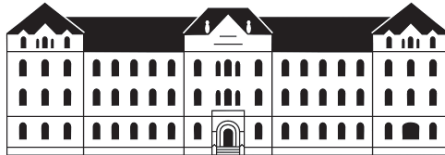
## Wissenschaftlicher Beirat

Katalin BOÓCZ-BARNA · Sabine DENGSCHERZ · İnci DIRIM · Marion DÖLL  
Dóra FAIX · Gabriele GRAEFEN · László HORVÁTH · Krisztina KÁROLY  
Ilona FELD-KNAPP · Hans-Jürgen KRUMM · Erwin P. TSCHIRNER

Eötvös-József-Collegium  
Budapest · 2018

# Rezeptive Mehrsprachigkeit

Eine Studie zur Untersuchung  
der Entwicklung der individuellen  
Mehrsprachigkeit im institutionellen  
Fremdsprachenunterricht  
in Ungarn



von  
Gabriella Perge

Eötvös-József-Collegium  
Budapest · 2018

Die CATHEDRA MAGISTRORUM wird durch das  
Österreichische Kulturforum Budapest unterstützt.

**osztrák | kulturális | fórum<sup>bud</sup>**

A kiadvány

*Az Oktatási Hivatal által nyilvántartott szakkollégiumok támogatása*  
című pályázat (NTP-SZKOLL-18-0012) keretében valósult meg.



EMBERI ERŐFORRÁS  
TÁMOGATÁSKEZELŐ



EMBERI ERŐFORRÁSOK  
MINISZTERIUMA

© Eötvös-József-Collegium und die Verfasserin, 2018

Alle Rechte vorbehalten

Verantwortlicher Herausgeber:

Dr. László Horváth

Direktor des ELTE Eötvös-József-Collegiums

Anschrift:

ELTE Eötvös-József-Collegium  
H-1118 Budapest, Ménesi út 11-13

ISBN 978-615-5897-15-3

HU ISSN 2063-837X

Druck:

CC Printing Szolgáltató Kft.  
1118 Budapest, Rétköz u. 55/A, EG. 4  
Gesetzlicher Vertreter: Ilona Szendy

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>Lernen und Fremdsprachenlernen</b> .....	<b>16</b>
2.1	Lernen als Forschungsgegenstand .....	16
2.2	Lernen im Kontext der Sprachentwicklung .....	19
2.2.1	Lernen–Erwerben-Dichotomie .....	20
2.2.2	Hypothesen zum Spracherwerb .....	21
2.3	Zur Problematik der Bezeichnung der Sprachen in der Sprachentwicklung .....	24
<b>3</b>	<b>Mehrsprachigkeit</b> .....	<b>27</b>
3.1	Definition, Abgrenzung .....	27
3.2	Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik .....	32
3.2.1	Mehrsprachigkeit als Forschungsgegenstand .....	32
3.2.2	Etablierung der Spracherwerbsforschung .....	34
3.3	Erforschung der kognitiven und neuronalen Grundlagen der Mehrsprachigkeit .....	40
3.3.1	Mentale Repräsentation der Sprachen im Gehirn ....	41
3.3.2	Das mehrsprachige mentale Lexikon .....	42
3.3.3	Ertrag der Mehrsprachigkeitsforschung .....	44
3.4	Mehrsprachigkeit in der Fremdsprachendidaktik ....	45
3.4.1	Mehrsprachigkeit in der Lehrerforschung .....	50
3.4.2	Didaktische Ansätze zur Förderung sprachlicher Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen .....	52
3.5	Forschungsmethodologie in der Mehrsprachigkeitsforschung .....	58



<b>4</b>	<b>Lesen</b> .....	<b>61</b>
4.1	Lesen: Definition, Abgrenzung .....	61
4.2	Lesen im Kontext der Erstsprache .....	65
4.3	Lesen im Kontext der Fremdsprache .....	73
4.3.1	Verstehensprozess beim Lesen in der Fremdsprache .....	74
4.3.2	Besonderheiten fremdsprachigen Lesens .....	75
4.3.3	Lesen als Lernprozess .....	78
4.4	Lesekompetenz .....	80
4.4.1	Die Beschreibung der Lesekompetenz .....	81
4.4.2	Lesestrategien .....	88
4.5	Lesen als Forschungsgegenstand .....	93
4.5.1	Lesen in der psycholinguistischen und pädagogischen Forschung .....	95
4.5.2	Lesen in der neurologischen Forschung .....	97
4.5.3	Lesen in der kognitionspsychologischen Forschung .....	98
4.5.4	Weitere Ausprägungen der Leseforschung .....	103
<b>5</b>	<b>Der Text</b> .....	<b>107</b>
5.1	Der Text als Forschungsgegenstand .....	107
5.2	Textbeschreibung .....	111
5.3	Textverarbeitung .....	115
5.4	Textanalyse .....	118
<b>6</b>	<b>Besonderheiten der rezeptiven individuellen Mehrsprachigkeit bei Lernenden mit L1 Ungarisch</b> .....	<b>122</b>
6.1	Ziele, Fragen und Hypothesen der Forschung .....	122
6.2	Forschungsgegenstand und Datenerhebung – Kriterien der Textauswahl .....	124
6.3	Forschungsmethoden .....	126

6.3.1	Der Text als Objekt linguistischer Analyse .....	127
6.3.2	Text in der Textverarbeitung .....	128
6.3.3	Der verstandene Text .....	130
6.3.4	Reflexion über den Verstehensprozess in mehreren Sprachen .....	130
6.4	Probandensicht .....	132
6.5	Datenanalyse .....	133
6.5.1	Themenbereich ‚Bildungssysteme‘ .....	134
6.5.1.1	Texte .....	134
6.5.1.2	Der Textverarbeitungsprozess .....	146
6.5.1.3	Das Textverständnis .....	153
6.5.1.4	Die Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen .....	154
6.5.2	Themenbereich ‚Schulfächer‘ .....	155
6.5.2.1	Texte .....	155
6.5.2.2	Der Textverarbeitungsprozess .....	167
6.5.2.3	Das Textverständnis .....	177
6.5.2.4	Die Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen .....	178
6.6	Forschungsergebnisse in ihrer Bedeutung für die individuelle Mehrsprachigkeit .....	180
6.6.1	Textuelle Funktion der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter .....	181
6.6.2	Textuelle Funktion der sprachlichen Mittel für die Konnexion .....	186
6.6.3	Realisierung der Sprachhandlungen aus der Rezipientenperspektive .....	192
6.6.4	Der Beitrag der Sprachhandlungen zum Textverstehen .....	198
7	<b>Zur Erforschung der individuellen Mehrsprachigkeit von Sprachlernenden mit L1 Ungarisch. Fazit .....</b>	<b>207</b>
8	<b>Ausblick .....</b>	<b>211</b>

<b>Literaturverzeichnis</b> .....	214
<b>Anhang</b> .....	249
1 Leitfaden zum reflektierten Interview .....	249
2 Fragebogen zur Reflexion des eigenen Verstehensprozesses .....	252



## Danksagung

Die vorliegende Arbeit ist eine überarbeitete und ergänzte Fassung meiner Dissertation, die von Frau Dr. Ilona Feld-Knapp betreut und 2017 an der Eötvös-Loránd-Universität Budapest verteidigt wurde.

An dieser Stelle möchte ich mich bei Frau Dr. Ilona Feld-Knapp für ihre ununterbrochene fachliche und menschliche Unterstützung bei der Entstehung dieser Arbeit, für ihre wertvollen Anregungen und für unsere initiiierenden Gespräche herzlichst bedanken.

Ohne diese Gespräche, Frau Feld-Knapps Gedanken, Inspirationen und ständige Ermutigung hätte diese Arbeit in dieser Form nicht zustande kommen können.

Allen, die zur Entstehung dieses Buches einen Beitrag geleistet haben, gilt mein aufrichtiger Dank.

Budapest, im Dezember 2018

Gabriella Perge

# 1 Einleitung

Die Erforschung der Besonderheiten der individuellen Mehrsprachigkeit lässt viele Herangehensweisen zu. Die vorliegende Arbeit stellt die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit in den Fokus und fügt sich dadurch in die Fachdiskussion über die Relevanz individueller Mehrsprachigkeit auf europäischer Ebene ein. Die Arbeit beschränkt sich auf den rezeptiven schriftlichen Bereich.

Die vorliegende Abhandlung wurde durch die Analyse der gegenwärtigen bildungs- und sprachenpolitischen Situation angeregt, wozu festzustellen ist, dass der Förderung der Mehrsprachigkeit der Lernenden heute in Ungarn auf der bildungspolitischen Ebene große Bedeutung zugeschrieben wird. Für die erfolgreiche Umsetzung dieser Ziele sind empirische Arbeiten notwendig, die das komplexe Phänomen der Mehrsprachigkeit spezifisch im ungarischen Kontext untersuchen und neue Ergebnisse erbringen. Die vorliegende Untersuchung fokussiert die Erforschung der individuellen Mehrsprachigkeit im rezeptiven Bereich.

Rezeptive Mehrsprachigkeit beinhaltet eine spezifische Sprachhandlungsfähigkeit, die für den Bildungserfolg und für das erfolgreiche Agieren in der Wissensgesellschaft eine unabdingbare Voraussetzung bedeutet. Die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit ist eine vorrangige Zielsetzung im Fremdsprachenunterricht (FSU), in dem seit der pragmatischen Wende Sprache als soziales Handeln betrachtet wird. Die individuelle Sprachhandlungsfähigkeit wird in dieser Arbeit im Kontext der Mehrsprachigkeit behandelt.

Mit den Fragestellungen der Entwicklung und der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit befassen sich zahlreiche Wissenschaften in unterschiedlichen Annäherungen. Die vorliegende Arbeit knüpft an diese vorhandenen Forschungen an und untersucht die Besonderheiten bzw. die spezifischen Merkmale der sprachlichen Handlungsfähigkeit von Sprachlernenden mit L1 Ungarisch in mehreren Sprachen im rezeptiven Bereich.

Um die Besonderheiten der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen erforschen zu können, sind vor allem Erkenntnisse und Forschungsergebnisse der Lernpsychologie, der Spracherwerbsforschung, der Mehrsprachigkeitsforschung, der Leseforschung und der Textlinguistik von hoher Relevanz. Dementsprechend gliedert sich die Arbeit in vier theoretische Kapitel, in denen die empirische Forschung theoretisch begründet und eingebettet wird.

Da die sprachliche Handlungsfähigkeit von Lernenden im Kontext des institutionellen Fremdsprachenunterrichts untersucht wird, stehen im Mittelpunkt des ersten theoretischen Kapitels das Lernen und das Fremdsprachenlernen, wobei zunächst Lernen als Forschungsgegenstand unterschiedlicher Disziplinen unter die Lupe genommen wird. Lernen wird außerdem im Kontext der Sprachentwicklung behandelt, außerdem soll im Zusammenhang mit der Sprachentwicklung auch die Problematik der Bezeichnungen der Sprachen je nach Erwerbsreihenfolge und -bedingungen analysiert werden.

Das zweite theoretische Kapitel widmet sich dem Thema der Mehrsprachigkeit, dem zentralen Gegenstand der Arbeit. Nach einem Überblick über die Definitionsmöglichkeiten von Mehrsprachigkeit werden die Forschungskontexte, in denen Mehrsprachigkeit untersucht wird, kurz umrissen. Für die Arbeit sind Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung von hoher Relevanz, daher widmet sich ein Teil des Kapitels der Etablierung der Spracherwerbsforschung, anschließend wird die Erforschung der kognitiven und neuronalen Grundlagen der Mehrsprachigkeit in den Mittelpunkt gestellt.

Mehrsprachigkeit wird zudem im Kontext der Fremdsprachendidaktik behandelt, wobei die im Bereich der Lehrerforschung gewonnenen Forschungsergebnisse zur Mehrsprachigkeit sowie internationale didaktische Ansätze zur Erweiterung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in ihrer Bedeutung für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit im ungarischen institutionellen Fremdsprachenunterricht dargestellt werden. Das Kapitel endet mit einer Auseinandersetzung mit forschungsmethodologischen Fragestellungen in der Mehrsprachigkeitsforschung.

Das nächste Kapitel fokussiert das Thema Lesen bzw. die Erkenntnisse der Leseforschung. Nach der Definierung und Abgrenzung von Lesen als Dekodierung und Sprachhandlung steht die Auseinandersetzung mit dem Lesen im Kontext der Erst- bzw. in der Fremdsprache und mit deren spezifischen

Zügen im Mittelpunkt. Einen weiteren Schwerpunkt des Kapitels stellen zum einen Beschreibung und unterschiedliche Modellierungen der Lesekompetenz, zum anderen die Behandlung der Lesestrategien dar. Darüber hinaus werden Erkenntnisse der Disziplinen überblickt, in denen Lesen als Forschungsgegenstand wissenschaftlich erforscht wird.

Da den Forschungsgegenstand der empirischen Forschung der Text darstellt, wird im letzten theoretischen Kapitel der Text als Forschungsgegenstand unterschiedlicher Disziplinen behandelt. Außerdem werden Textbeschreibungsmodelle und für die vorliegende Arbeit relevante Textanalyseverfahren bzw. wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse über den Prozess und die Modellierung der Textverarbeitung in den Mittelpunkt gestellt.

Nach der theoretischen Grundlegung werden im als Kernstück der Arbeit zu betrachtenden sechsten Kapitel die von mir durchgeführte fremdsprachendidaktisch angelegte empirische Forschung zu den Besonderheiten der rezeptiven individuellen Mehrsprachigkeit von Lernenden mit L1 Ungarisch und deren Ergebnisse in ihrer Bedeutung für die individuelle Mehrsprachigkeit vorgestellt.

Die Forschung setzte sich zum Ziel, die spezifischen Merkmale der sprachlichen Handlungsfähigkeit von Sprachlernenden mit der L1 Ungarisch im rezeptiven Bereich in mehreren Sprachen zu untersuchen. Im Rahmen der Forschung wurde der Frage nachgegangen, über welche Besonderheiten die sprachliche Handlungsfähigkeit von Lernenden in den drei untersuchten Sprachen (L1 Ungarisch, L2 und L3 Deutsch bzw. Englisch) verfügt und wie sich die rezeptive Mehrsprachigkeit der Rezipienten äußert.

Dabei wird davon ausgegangen, dass Textverstehen eine einzelsprachspezifische sprachliche und eine sprachenunabhängige kognitive Arbeit voraussetzt. Es wird angenommen, dass Textverstehen eine sprachenunabhängige, zwischen den Sprachen transferierbare kognitive Fähigkeit ist und dass Unterschiede zwischen den Sprachen in der sprachlichen Realisierung der Inhalte bestehen. Die sprachenspezifischen Besonderheiten der sprachlichen Arbeit ergeben sich aus den etymologischen, sprachtypologischen und sprachstrukturellen Unterschieden zwischen den Sprachen, die zu unterschiedlichen Sprachfamilien gehören. Außerdem wird angenommen, dass Lernende mit L1 Ungarisch bei der Ausführung ihrer sprachlichen Handlungen (in diesem Fall beim Lesen von Texten in germanischen Sprachen) wegen der sprachenspe-

zifischen Besonderheiten und der zwischen den Sprachen bestehenden Unterschiede eine andere kognitive Leistung erbringen müssen.

Den Forschungsgegenstand der empirischen Untersuchung stellen Texte dar, auf die sich die Datenerhebung bezieht. Die in die Forschung einbezogenen Texte wurden nach den Kriterien des Sprachniveaus, des Themenbereichs, der Textlänge und der Textsorte ausgewählt. Die Texte wurden aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht, die sich als eine Einheit betrachten lassen.

Erstens wird der jeweilige Text als statisches Objekt behandelt und einer textlinguistischen Analyse unterzogen. Exemplarische Textbeispiele der Textsorte *Bericht* wurden in den drei Sprachen Ungarisch, Deutsch und Englisch mit textlinguistischen Mitteln aus der Forscherperspektive analysiert, um die Texte transparent zu machen und die textuelle Funktion der textgrammatischen Mittel, die als Indikatoren für Textverarbeitungsprozesse fungieren, auf der Ebene der Textkohäsion zu ermitteln.

Zweitens wird der jeweilige Text im Prozess der Verarbeitung untersucht, wobei die mentalen, nicht sichtbaren kognitiven Prozesse der Textverarbeitung der Probanden in mehreren Sprachen im Rahmen eines reflektierten Interviews erfasst bzw. beschrieben wurden. Der Text wurde bei der Verarbeitung aus der Perspektive der Rezipienten untersucht, die zu ihrer Sprachhandlung gezielt befragt wurden. Das Ziel der Befragung war zu ermitteln, ob die Rezipienten auch die aus der Forscherperspektive bestimmten sprachlichen Mittel im Leseprozess wahrnehmen und von diesen gelenkt werden.

Drittens steht der verstandene Text im Mittelpunkt, wobei der individuelle Prozess des Textverstehens objektiv überprüft wurde. Das Textverstehen wurde mittels verstehenssichernder und verstehenskontrollierender Fragen unterstützt, um das Verstehen zu optimieren. Außerdem wurde der Verstehensprozess von den Probanden aus ihrer subjektiven Sicht durch einen Fragebogen reflektiert. Dabei haben sich die Probanden zu den Schwierigkeiten bei der Ausführung ihrer sprachlichen Handlungen in den drei Sprachen, zum Umgang mit dem Transfer zwischen den Sprachen und zu ihrem strategischen Leseverhalten geäußert.

Die durch die Forschung gewonnenen Ergebnisse werden sowohl qualitativ, als auch quantitativ ausgewertet. Die Ergebnisse der Textanalyse, der Befragung zur Sprachhandlung und der Textverständniskontrolle werden quali-

tativ gedeutet. Die aus den Fragebögen zur Reflexion des eigenen Verstehensprozesses gewonnenen Ergebnisse wurden einer computergestützten quantitativen Datenanalyse mit dem SPSS-Programm unterzogen.

Nach der Darstellung der Datenanalyse, die aus Platzgründen lediglich die exemplarische Vorstellung von zwei kompletten Analysen umfasst, werden die Forschungsergebnisse in ihrer Bedeutung für die individuelle Mehrsprachigkeit vorgestellt. Bei der Vorstellung steht der Handlungscharakter bzw. die Handlungsqualität der Sprache im Mittelpunkt. Aufgrund der Forschungsergebnisse lassen sich die Qualität und die Besonderheiten der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Probanden feststellen. Bei der Erfassung der Besonderheiten der sprachlichen Handlungsfähigkeit wird zum einen die textuelle Funktion der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter als Sprachhandlung und zum anderen die textuelle Funktion der sprachlichen Mittel für die Konnexion aus der Forscherperspektive berücksichtigt. Darüber hinaus werden die Realisierung der Sprachhandlung aus der Rezipientenperspektive und der Beitrag der Sprachhandlungen zum Textverstehen vorgestellt.

Die Arbeit endet mit einem Fazit und einem Ausblick, in dem die Forschungsergebnisse in ihrer Bedeutung für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht im ungarischen Kontext umrissen werden.



## **2 Lernen und Fremdsprachenlernen**

### **2.1 Lernen als Forschungsgegenstand**

Lernen ist ein Begriff, der in vielen Kontexten verwendet und in verschiedenen Wissenschaften von unterschiedlichen Aspekten her erforscht wird. Der Lernbegriff wird einerseits in einer alltäglichen, andererseits in einer wissenschaftlichen Bedeutung verwendet.

Im alltäglichen Gebrauch wird unter Lernen eine Art Informationsaufnahme, Informationserwerb und die Anpassung des neu Gelernten an das Vorhandene verstanden. Die Wissenschaften haben sich von diesen „naiven“ Vorstellungen vom Lernen abgewandt und haben ihre eigenen Fragestellungen in Bezug auf die Untersuchung des Lernens entwickelt (Nahalka 2003: 104). Laut einer weit verbreiteten wissenschaftlichen Definition ist Lernen „ein Prozess der Veränderung von Wissen, Einstellungen, Werten, Fertigkeiten oder Verhalten aufgrund von Erfahrung“ (Tschirner 2010: 190) und bildet im Sinne dieser Deutung den Forschungsgegenstand verschiedener Disziplinen.

An erster Stelle ist die Kognitionswissenschaft zu erwähnen, die sich mit dem menschlichen Erkennen und dem Lernen beschäftigt. Die Kognitionswissenschaft gilt seit den 1980er Jahren als eine integrative Wissenschaft, die verschiedene Wissenschaften mit dem Forschungsinteresse, den menschlichen Geist und die menschliche Kognition zu untersuchen, verbindet. Den Gegenstand der Kognitionswissenschaft bildet daher „die Analyse der kognitiven Systeme des Menschen und anderer Lebewesen sowie ähnlicher maschineller Systeme“ (Wolff 2002a: 19). Die Kognitionswissenschaft versucht durch die Untersuchung der Kognition zu verstehen, wie Wahrnehmung, Lernen, Denken und Urteilen im menschlichen Geist funktionieren. Bei der Beschreibung kognitiver Systeme werden die Dimensionen der Tektonik (Aufbau des Systems), der Dynamik (Funktionsweise des Systems) und der Genetik (Entstehung und Veränderbarkeit des Systems) unterschieden. In Bezug auf die

Erforschung des Lernens hat die Genetik eine wichtige Rolle, in deren Rahmen untersucht wird, wie sich das kognitive System Wissen aneignet, d.h. wie das Lernen erfolgt. Lernen steht also im Mittelpunkt genetischer Fragestellungen in der Kognitionswissenschaft (Wolff 2002a: 21ff.).

Die kognitive Psychologie ist eine kognitionswissenschaftliche Teildisziplin und beschäftigt sich damit, „wie Menschen Information verarbeiten und in ihrem Gedächtnis verankern“ (ebd., S. 35). Im Rahmen von Theorien der kognitiven Psychologie werden komplexe Lernprozesse untersucht, wobei Lernen als ein Prozess der Informationsverarbeitung betrachtet wird. In der kognitiven Psychologie wird der Frage nachgegangen, wie der Mensch lernt und wie der Lernprozess modelliert werden kann (ebd., S. 65ff.).

Über die Kognitionswissenschaft hinaus beschäftigt sich u.a. die Gehirnforschung als ein Teilgebiet der Neurowissenschaften mit dem Lernen. Dieser Wissenschaftszweig stellt die Fragen in den Mittelpunkt, wie das menschliche Gehirn aufgebaut ist und wie es funktioniert. Im Kontext des Fremdsprachenlernens untersucht die Gehirnforschung, welche mentalen Prozesse der Sprachverarbeitung zugrunde liegen, inwiefern sich Prozesse des Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerbs unterscheiden und welchen Einfluss diese Prozesse auf das Fremdsprachenlernen haben (Barkowski / Zippel 2010: 98f.).

Der Lernprozess ist auch Gegenstand der Erziehungswissenschaft, die Bildungs- und Erziehungsprozesse erforscht. Das Forschungsinteresse der Erziehungswissenschaft erstreckt sich auf die Ziele, den Verlauf und die Ergebnisse des Lernprozesses. Sie untersucht außerdem die institutionellen Rahmenbedingungen, unter denen die Erziehung und das Lernen stattfinden bzw. die am Lehr- und Lernprozess beteiligten Lehrpersonen und Lernenden. Seit einer langen Zeit setzt sich die Erziehungswissenschaft die Erziehung der Jugendlichen zur Handlungsfähigkeit und zur Selbstbestimmung zum Ziel. Diese Wissenschaft beschäftigt sich also mit dem Lernprozess, mit Fragen der Erziehung und der Bildung, mit Methoden des Lernens und mit dem Zusammenhang der Schule und der Gesellschaft (Meyer 2007: 43ff.).

Lernen ist einer der didaktisch-methodischen Gegenstände des Faches Deutsch als Fremdsprache. Mit der Erforschung von Lernen und Lehren fremder Sprachen unter institutionellen Rahmenbedingungen befasst sich die Fremdsprachendidaktik, die auf die Erforschung, Erklärung und Optimierung von Lehr- und Lernprozessen abzielt. Fremdsprachendidaktik

fungiert als eine Theorie vom Lehren und Lernen fremder Sprachen in ihren unterschiedlichen Dimensionen und Faktoren, als eine Bildungstheorie, die die gesellschaftlichen, kulturellen und sprachlichen Rahmenbedingungen und Zielsetzungen des Fremdsprachenlernens analysiert und entwirft. (Feld-Knapp 2014c: 37)

Die Fragestellungen der Fremdsprachendidaktik, die sich u.a. für die Förderung der Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht engagiert (Feld-Knapp 2012 und 2014c), sind für die vorliegende Arbeit von hoher Relevanz.

Im Kontext des Fremdsprachenlernens ist die Lernpsychologie eine Wissenschaft, deren Erkenntnisse über die Vorgänge des Lernens von großer Bedeutung sind. Lernpsychologie fungiert als Psychologie der Lehr- und Lernmethoden, indem sie Lernprozesse analysiert und Erkenntnisse über den Erwerb und die Veränderungen von psychischen Vorgängen und Repräsentationen liefert (Schönpflug 2007: 49f.). Die lernpsychologischen Forschungsergebnisse geben Anstöße für die Lerntheorien, die die Beschreibung, Erklärung und Prognose von Lernen anstreben (Königs 2010c: 195).

Die wichtigsten Lerntheorien mit unterschiedlichen Konzepten und Modellen vom Lernen bzw. vom Lernprozess sind die behavioristische (Mitchian 2010; Edmondson/House 2011), die kognitive (House 1998; Zimmermann 1998; Börner 1998; Krumm 1998), die konstruktivistische (Wolff 1996, 1997a, 2000 und 2002a; Müller 1996) und die konnektionistische Lerntheorie (Schmidt 2010; Schönpflug 2007).

Dem Sprachen- und Fremdsprachenlernen im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht liegen heutzutage die konstruktivistischen und konnektionistischen Gedanken zugrunde. Dabei gilt Konstruktion einerseits als Grundprinzip der Sprachverarbeitung und des Sprachenlernens, andererseits als fremdsprachendidaktisches Konzept. Der Unterricht moderner Fremdsprachen lässt sich im Rahmen eines konstruktivistischen Paradigmas gestalten, das davon ausgeht, dass Sprachenlernen und Sprachgebrauch Konstruktionsprozesse darstellen (Wolff 2000: 91ff. und 2002a: 339ff.). Dementsprechend bedeutet Sprachenlernen den Erwerb von individuellen, komplexen mentalen Prozessen, von kooperativen Prozessen des gemeinsamen Bedeutungskonstruierens und den von sprachlichen Mitteln in konkreten, authentischen Situationen (Wolff 2002a: 341f.). Aus den Überlegungen der konstruktivistischen

vistischen Lerntheorie leitet sich vor allem das Konzept der Lernerautonomie ab, das für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit von hoher Relevanz ist. Mehrsprachigkeit setzt nämlich ein autonomes und strategisches Verhalten beim Lernen voraus. Im autonomen Lernprozess kommen der Eigenverantwortung, der Selbstorganisation, dem bewussten bzw. reflektierten Umgang mit Strategien und dem Strategietransfer eine große Bedeutung zu (Feld-Knapp 2010a: 21 und 2011a; Rampillon 2006; Vollmer 1998; Wolff 1994: 426f. und 2007). Strategien werden in einem lernerorientierten bzw. autonomiefördernden Fremdsprachenunterricht als Kernkomponente angesehen. Lernenden soll ein breites Spektrum an Strategien zur Verfügung gestellt werden, um die für sie geeignetesten, ihren sprachlichen Handlungszielen und ihren individuellen Lernstilen entsprechenden selbstständig auswählen zu können. Bei der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit sind die auf der kognitiven und metakognitiven Ebene eingesetzten Sprachlern-, und Sprachgebrauchsstrategien gleichermaßen von hoher Relevanz (Feld-Knapp 2005 und 2010a; Tönshoff 2007; Bimmel 2012; Schramm 2014). Die Rolle der Strategien und des Strategietransfers wird im Kontext des Lesens in Abschnitt 4.4.2 ausführlich behandelt.

Für die vorliegende Arbeit sind über die Erkenntnisse der konstruktivistischen Lerntheorie hinaus die Erkenntnisse des konnektionistischen Ansatzes besonders relevant. Der Auffassung vom Lernen mehrerer Sprachen liegt nämlich das Konzept der Verknüpfung neuronaler Verbindungen zugrunde, nach dem sprachliche Handlungsfähigkeit sich als Ergebnis der Vernetzung eines neuronalen Netzwerks betrachten lässt, wobei das Wissen über diese neuronalen Architekturen in kognitive Modelle eingebunden wird (Schmidt 2010: 813ff.) und die Wissens Elemente nicht voneinander isoliert behandelt werden. Die neuronalen Verbindungen ermöglichen außerdem den Transfer, also die Übertragung des Gelernten auf neue Situationen (Keßler 2010: 164; Schönpflug 2007: 51f.).

## **2.2 Lernen im Kontext der Sprachentwicklung**

Nach dem Überblick über die Wissenschaften, die in ihren Forschungen das Lernen und den Lernprozess erforschen, wird das Lernen in diesem Kapitel im Kontext der Sprachentwicklung untersucht. Die Sprachentwicklung von

Individuen kann sich auf zwei Wegen vollziehen. In der Psycholinguistik und in der Spracherwerbsforschung wird in Bezug auf den Kontext der Sprachentwicklung ein Unterschied zwischen dem Spracherwerb und dem Sprachenlernen gemacht (Hufeisen/Riemer 2010: 738). In den 1950er und 1960er Jahren verstärkte sich das Forschungsinteresse einerseits an der Erforschung des Erwerbs von (Fremd-)Sprachen außerhalb des Unterrichts, andererseits geriet die Beschäftigung mit dem Lernen von Fremdsprachen unter institutionellen Bedingungen in den Mittelpunkt wissenschaftlicher Forschungen. Die Untersuchung dieser Fragen wurde durch den kontrastiv-linguistischen bzw. den fehleranalytischen Ansatz und durch die starken Migrationsbewegungen in Europa angeregt. Die Forschung erstreckte sich also erstens auf die Untersuchung der Prinzipien des Sprachenlernens, zweitens auf die des Spracherwerbs. Infolge der begrifflichen Polarisierung dieser zwei Forschungsrichtungen entstand die Dichotomie des Lernens und des Erwerbens (Königs 2007: 435).

### 2.2.1 Lernen–Erwerben-Dichotomie

Unter Spracherwerb (*acquisition*) wird verstanden, dass die Sprache auf natürlichem Wege, intuitiv und implizit erworben wird. Die Sprache entwickelt sich unbewusst und ungesteuert durch soziale Kontakte. Demgegenüber ist das Sprachenlernen (*learning*) ein explizites Lernen, ein bewusster Prozess, der gesteuert wird. Im Falle des Lernens entwickelt sich die Sprache unter institutionellen Bedingungen, in den meisten Fällen im Fremdsprachenunterricht (Edmondson/House 2011: 11; Ahrenholz 2010a: 191; Apeltauer 1997). Diese Unterscheidung geht auf die Untersuchung von Krashen zurück, in der er unter *acquisition* den „Sprach- und vor allem Regelbewusstsein ausschaltenden Aneignungsvorgang versteht“ (Königs 2007: 436). Im Gegensatz dazu betrachtet Krashen *learning* als einen Prozess, der durch von außen gesteuerte Maßnahmen bzw. durch einen Monitoreinsatz gekennzeichnet wird, und plädiert statt einer Trennung für eine Synthese der beiden Bereiche. In diesem Sinne soll im Unterricht eine möglichst natürliche Lernumgebung ermöglicht werden. Königs (2007) setzte sich für eine solche Aufhebung der Dichotomie ein, weil Fremdsprachenlerner außerhalb des Unterrichts oft dem ungesteuerten Erwerb ausgesetzt sind und die früher gelernten Fremdsprachen auf die

Aneignung der zurzeit zu lernenden Sprache einen wesentlichen lernpsychologischen Einfluss ausüben (Boócz-Barna 2007: 32).

Die Lernen–Erwerben-Dichotomie führte in den 1980er Jahren zu einer Debatte zwischen den Vertretern der Zweitspracherwerbsforschung und der Sprachlehr- und -lernforschung. Die zentrale Frage dieser Debatte war, inwiefern der Fremdspracherwerb durch den gesteuerten Unterricht zu beeinflussen ist oder umgekehrt: ohne Steuerung den natürlichen Erwerbsprozessen folgt. Auf sprachdidaktischer Ebene wurde einerseits eine Orientierung an natürlicher Kommunikation im Unterricht vorgeschlagen, andererseits wurden gute Möglichkeiten gesehen, „Sprachaneignungsprozesse durch angemessene Lehrverfahren zu beschleunigen“ (Ahrenholz 2010a: 191). Heutzutage hat diese Debatte im Zusammenhang mit den Migrationsprozessen und der Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund wieder an Bedeutung gewonnen.

Mir ist bewusst, dass Fremdsprachenlernende in der globalisierten Welt auch außerhalb des Unterrichts dem ungesteuerten Erwerb ausgesetzt sind und im ungesteuerten Erwerbsprozess ebenso fremdgesteuerte Phasen wahrzunehmen sind (Boócz-Barna 2007: 31f.). Für die vorliegende Arbeit ist aber die Lernen–Erwerben-Dichotomie von Bedeutung, weil im Mittelpunkt das Lernen unter institutionellen Rahmenbedingungen steht. Meinen Überlegungen liegt Fremdsprachenlernen als gesteuerter bewusster Prozess, der sich unter institutionellen Bedingungen vollzieht und curricular untermauert ist, zugrunde.

### 2.2.2 Hypothesen zum Spracherwerb

Die begriffliche Differenzierung des Erwerbs und des Lernens deutet auf die Existenz von Theorien und Ansätze hin, die den Aneignungsvorgang der Sprachen umfassend abzubilden versuchen. In der Fremdsprachen- und Zweitspracherwerbsforschung, die die Entwicklungsprozesse von Sprachen beschreiben, wurden Ansätze entwickelt, die sich zum Ziel setzen, den Aneignungsvorgang unter je unterschiedlichem Fokus zu modellieren (Königs 2010a: 322). Lerngegenstand, Lernvorgang und Interaktion stellen die drei Fokuspunkte des Aneignungsvorgangs dar, die bei der Förderung der indivi-

duellen Mehrsprachigkeit entscheidend sind. Im Folgenden werden diese drei Schwerpunkte in Anlehnung an Königs (2010a: 322ff.) in ihrer Bedeutung für die Untersuchung der Sprachentwicklung kurz umrissen.

Unter Lerngegenstand wird die jeweilige Fremdsprache, die gelernt wird, verstanden, die für den Aneignungsprozess in erster Linie verantwortlich ist. In Bezug auf die Fremdsprache als Lerngegenstand geht die Kontrastivhypothese davon aus, dass die Mutter- und die Fremdsprache ihre Wirkung auf den Sprachaneignungsprozess entfalten und die erstsprachlichen Strukturen die Mechanismen des Zweitspracherwerbs systematisch prägen (Königs 2010b: 756). Es wird dabei angenommen, dass die Ähnlichkeiten zwischen der Erst- und der Fremdsprache den Lernprozess erleichtern, die bestehenden Unterschiede aber zu Lernschwierigkeiten und dadurch zu Fehlern führen (Henrici/Riemer 2007: 40; Brdar-Szabó 2010a: 521).

Beim Lernen mehrerer Sprachen ist es äußerst wichtig, sowohl die Gemeinsamkeiten, als auch die Unterschiede zwischen den Sprachen bewusst zu machen. Heutzutage wird oft die Auffassung vertreten, dass die Erstsprache aus dem Fremdsprachenunterricht auszuklammern ist. Damit die Erstsprache nicht ignoriert wird und das Prinzip der Kontrastivität zur Geltung kommt, muss Kontrastivität differenziert betrachtet und darf nicht mit der Kontrastivhypothese gleichgesetzt werden: Kontrastivität als Strategie ermöglicht nämlich die optimale Steuerung des Unterrichtsprozesses und die Bewusstmachung sprachlicher Strukturen im Fremdsprachenunterricht (Brdar-Szabó 2010a: 524f.).

Der Kontrastivhypothese entgegengesetzt betont die Identitätshypothese den identischen Verlauf des Erst- und Zweitspracherwerbs, wobei angeborene mentale Prozesse aktiviert werden sollen (Henrici/Riemer 2007: 40; Königs 2010b: 756f.), denen beim Lernen mehrerer Sprachen eine große Bedeutung zukommt: Sie ermöglichen u.a. den Transfer von sprachenunabhängigen sprachlichen Elementen und Kompetenzen.

Der Lernvorgang, der den zweiten Fokuspunkt des Aneignungsvorgangs darstellt, wird durch einen Komplex mehrerer Ansätze modelliert. Dabei hat auch die Identitätshypothese eine Wirkung, die außer der zu lernenden Sprache auch den Lernvorgang unter die Lupe nimmt. Die Identitätshypothese greift dabei auf die begriffliche Differenzierung zwischen Lernen und Erwerben in Bezug auf unterschiedliche Verarbeitungsmodi bei der Aneignung

zurück (Königs 2010a: 323). Die von Selinker vertretene Interlanguage-Hypothese kann auch zur Beschreibung und Modellierung des Lernvorganges beitragen, indem der Aneignungsvorgang „als die Ausprägung eines den lernerspezifischen Bedingungen und Verarbeitungsprozeduren folgenden besonderen Systems“ bezeichnet wird (Königs 2010a: 323). Der Ausgangspunkt dabei ist eine vom Lernenden entwickelte spezifische Sprache, eine sog. „Interlanguage“, die sowohl Merkmale der Erst- und der Zielsprache, als auch eigenständige Merkmale aufweist und auch Fehler enthalten kann (Aguado 2010: 142).

Eine den Aneignungsvorgang beschreibende weitere Hypothese ist die von Krashen entwickelte Monitorhypothese, in deren Mittelpunkt der Monitor als mentale Instanz steht, die den Spracherwerbs- und -produktionsvorgang überwacht. Reflexion über das eigene Produktionsverhalten in der Fremdsprache kann sich unter Berücksichtigung situativer Bedingungen auf das Lernen als Aneignungsvorgang positiv auswirken (Königs 2010a: 323). Über die Monitorhypothese hinaus geht die auch die Inputhypothese auf Krashen zurück. Im Gegensatz zur Monitorhypothese liegt Letzterer jedoch die Idee zugrunde, dass der bedeutungsvolle, kommunikative sprachliche Input, der für die Lernenden eine Herausforderung bedeutet, von entscheidender Bedeutung für die Fremdsprachenaneignung ist (Königs 2010b: 759). Trotz der wichtigen Rolle des Inputs beim Spracherwerb reicht er im Sinne der Outputhypothese allein nicht aus. Der Spracherwerb gelingt erst dann, „wenn die zu erwerbende Sprache in der Interaktion benutzt wird“ und von Lernenden bewusst reflektiert wird (Hufeisen/Riemer 2010: 743). Der Output verfügt über mehrfache Funktionen und bezieht sich einerseits auf das Aushandeln von Bedeutung und auf die Sicherstellung der Kommunikation, andererseits fungiert er als Ergebnis des Aneignungsvorgangs, das Gegenstand der Analyse und Reflexion von Lernenden ist. Daraus lässt sich darauf folgern, dass lernerseitige Reflexion, Aufmerksamkeitsfokussierung und strategisch motivierte kognitive Prozesse für die Beschreibung des Aneignungsvorgangs wesentliche Elemente sind (Königs 2010b: 759f.).

Hinsichtlich des Lernvorgangs ist noch die Teachability-Hypothese (Lehr- und Lernbarkeitshypothese) von Pienemann zu nennen, die besagt, dass Spracherwerb nur in dem Falle stattfinden kann, „wenn die unterrichtlichen Maßnahmen auf den Entwicklungsstand der Interlanguage abgestimmt sind“



(Henrici/Riemer 2007: 40). Im Lehr- und Lernprozess ist der sprachliche Entwicklungsstand von Lernenden immer mit zu berücksichtigen. An den Entwicklungssequenzen lässt sich ablesen, „in welchem Stadium des Aneignungsprozesses sich ein Individuum befindet“ (Königs 2010a: 323f.).

Den dritten Fokus, nach dem der Aneignungsvorgang von Sprachen zu beschreiben ist, bildet die Interaktion. Die Interaktionshypothese geht davon aus, dass die Interaktion für das Sprachenlernen eine Voraussetzung darstellt und die erfolgreiche Sprachaneignung metasprachliche Reflexionsfähigkeit und entsprechende Reaktionen des sprachlichen Gegenübers voraussetzt (Königs 2010b: 760). Durch die Interaktion kann der Input vom Lernenden internalisiert bzw. verarbeitet werden (Hufeisen/Riemer 2010: 743). Die *Akkulturationshypothese* schließlich beschreibt den Aneignungsprozess nach der psychischen und sozialen Distanz, d.h. unter Berücksichtigung des Umstands, dass der Lernzuwachs von der negativen und positiven Ausprägung dieser genannten Parameter abhängig ist (Henrici/Riemer 2007: 40).

Bei der Erforschung der Sprachentwicklung in mehreren Sprachen spielen Erkenntnisse und Modelle der Fremdsprachen- und der Zweitspracherwerbsforschung eine wichtige Rolle. Ihre Ergebnisse geben dahingehend einen Einblick, unter welchen Bedingungen sich eine L2 entwickeln kann und in welcher Relation diese mit der jeweiligen L1 steht. Bei der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit sind diese Fragen von hoher Relevanz, denn die theoretischen Ansätze zur Beschreibung und Erklärung von Spracherwerb ermöglichen differenzierte Einsichten in die menschliche Sprachverarbeitung und in die fremdsprachlichen Aneignungsvorgänge (Königs 2010a: 325).

### **2.3 Zur Problematik der Bezeichnung der Sprachen in der Sprachentwicklung**

Im Kontext der Sprachentwicklung sind weiterhin Begriffe der Mutter-, Erst-, Zweit- und Fremdsprache als Bezeichnungen für unterschiedlich basierte Sprachkompetenzen in ihrer Bedeutung für die Untersuchung der Sprachentwicklung zu klären. Der Umgang mit Mehrsprachigkeit unter institutionellen Rahmendbedingungen im ungarischen Kontext bedarf einer differenzierten Sicht auf die begriffliche Vielfalt bezüglich der Sprachentwicklung.

Unter Erstsprache wird die Sprache verstanden, die von Kindern zuerst in natürlicher Umgebung als ihre erste Sprache, d.h. als ihre Muttersprache erworben wird. Der Begriff der Muttersprache erlebte in letzter Zeit einen Perspektivenwechsel und wird in ihrer ursprünglichen Auffassung, dass sie die erste und einzige, am besten beherrschte Sprache sei, oft kritisiert, weil diese eine sich gegen die Mehrsprachigkeit richtende Einstellung impliziert (Höhle 2010: 69; Oomen-Welke 2007: 145). Mit Muttersprache wird eine emotionale Dimension verbunden, außerdem spielt sie eine identitätsstiftende Rolle, denn Sprache, Kultur und Identität lassen sich voneinander kaum trennen. Nationalsprachen begannen am Ende des 18. Jahrhunderts, als die Nationalstaaten infolge der Französischen Revolution an Bedeutung gewonnen hatten, eine Aufwertung zu erfahren. Sie spielten auch für den Einzelnen eine immer wichtigere Rolle bzw. zeigten die Zugehörigkeit zu einer Nation. Durch die neue europäische Einheit und das Verschwinden der politischen Grenzen geriet aber am Ende des 20. Jahrhunderts die Förderung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt und dadurch der Mehrsprachigkeit in den Vordergrund. Seitdem wird der Begriff der Muttersprache immer seltener verwendet, weil nicht immer die Sprache der Mutter (bzw. der Eltern) die Erstsprache von Individuen ist (Feld-Knapp 2014a: 15f., 2014b).

Im Kontext der Mehrsprachigkeit erweist sich aber der Terminus Erstsprache oder auch (wie in der englischen Literatur) die L1 (First Language, Language one) als adäquater, er begreift nämlich individuelle Mehrsprachigkeit als „offenes“ Konstrukt und verweist auf das mögliche Erlernen weiterer Sprachen. Bei der Erstsprache steht die zeitliche Dimension im Vordergrund, die „ein besonderes Verhältnis von Sprachentwicklung, kognitiver Entwicklung, Emotion und Selbstbild impliziert“ (Ahrenholz 2014: 4). In meiner Arbeit werde ich im Weiteren die Begriffe Erstsprache und die Bezeichnung „Ln“ für die chronologische Darstellung der Sprachenbiographie verwenden (Hufeisen 2004: 77).

Im Zusammenhang mit der Zwei- und Mehrsprachigkeit bzw. mit der Migration werden auch die Begriffe der Zweit- und der Fremdsprache verwendet. Im Gegensatz zur Fremdsprache, die unter institutionellen Rahmenbedingungen nach der Erstsprache gesteuert gelernt wird, bezeichnet Zweit- oder die L2 im weiteren Sinne alle nach der Erstsprache angeeigneten Sprachen. Ich verwende den Begriff in seinem engeren Sinne, d.h. als

Bezeichnung für eine im Kontext der Migration auf natürlichem Wege, ungesteuert angeeignete und verwendete Sprache, die zur Alltagsbewältigung in einem Aufnahmeland von grundlegender Bedeutung ist, und grenze ihn damit vom Begriff der Fremdsprache ab (Siebert-Ott 2010: 366).

Die Sprachkonstellationen und die Beziehung zwischen den Sprachen haben im Sprachunterricht eine sehr wichtige Rolle. Für Lernende mit Migrationshintergrund wäre es wichtig, ihre Erstsprachen im Lernprozess zu berücksichtigen und ihnen gegebenenfalls entweder eine zweisprachige Alphabetisierung anzubieten oder zumindest ihre Herkunftssprachen in den Unterricht mit einzubeziehen, damit dem bisher vorherrschenden monolingualen Habitus der Schule (Gogolin 1994) entgegengewirkt werden kann. Jede Medaille hat aber zwei Seiten: Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass eine gefestigte Erstsprache eine Voraussetzung bzw. eine sichere Basis für den erfolgreichen Erwerb weiterer Sprachen ist (Höhle 2010: 69, Ahrenholz 2014: 3ff.). Das gilt auch im Falle von Lernenden mit der L1 Ungarisch, die im Fremdsprachenunterricht weitere Fremdsprachen lernen. Die erfolgreiche Bildungskarriere in der L2, L3, Ln setzt eine gut ausgebildete Erstsprache voraus, worauf im Lernprozess in den späteren Sprachen zurückgegriffen werden kann.

## 3 Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit stellt einen zentralen Gegenstand der vorliegenden Arbeit dar. Der Fokus der empirischen Forschung wird nämlich auf die Untersuchung der Besonderheiten der sprachlichen Handlungsfähigkeit von Lernenden in mehreren Sprachen gelegt (vgl. Kapitel 6). Dies verlangt die eingehende Auseinandersetzung mit der Mehrsprachigkeit und deren theoretische Einbettung, die im Mittelpunkt dieses Kapitels stehen.

### 3.1 Definition, Abgrenzung

Mehrsprachigkeit geriet in den letzten Jahren in den Mittelpunkt von Forschungen in verschiedenen Wissenschaften und wurde von diesen unterschiedlich definiert. Im Folgenden werden die spracherwerbstheoretisch, linguistisch und fremdsprachendidaktisch angelegten Annäherungen in Bezug auf den Mehrsprachigkeitsbegriff in ihrer Bedeutung für die Spracherwerbsförderung im institutionellen Kontext behandelt. Daran anschließend wird die dieser Arbeit zugrunde liegende Arbeitsdefinition erarbeitet.

Der Mehrsprachigkeitsbegriff wird vor allem in der Psycho- und Soziolinguistik, in der Spracherwerbsforschung und in der Fremdsprachendidaktik aufgegriffen und in diesen Disziplinen unterschiedlich akzentuiert (Boócz-Barna 2007: 11). Für linguistisch angelegte Untersuchungen ist es charakteristisch, dass sie die Zweisprachigkeit, d.h. den Spracherwerb von bilingualen Personen erforschen. Die Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung haben auch auf die Mehrsprachigkeitsforschung einen Einfluss ausgeübt (Boócz-Barna 2007: 19), was sich auch an linguistisch orientierten Definitionen der Mehrsprachigkeit erkennen lässt. In einigen Fällen wird Zweisprachigkeit (Bilingualismus) mit Mehrsprachigkeit gleichgesetzt, in anderen kann aus den Bedingungen des Zweitspracherwerbs auf die der Mehrsprachigkeit gefolgert werden.

In der Zweitspracherwerbsforschung sind die Beherrschung und der kommunikative Gebrauch der von zweisprachigen Individuen beherrschten Sprachen Voraussetzungen, wobei der Grad der Beherrschung und der Anwendung in bestimmten Theorien unterschiedlich bewertet werden (ebd., S. 19f.). In Bezug auf die Mehrsprachigkeit lässt sich auch die Auffassung vom unterschiedlichen Grad der Beherrschung erkennen. Eine lange Zeit herrschte nämlich die Ansicht vor, dass Menschen nur dann als mehrsprachige Individuen gelten, wenn sie ihre Sprachen auf Muttersprachenniveau beherrschen. Diese Vorstellung hat sich aber geändert: Mehrsprachigkeit wird heute auch funktional definiert „in Abhängigkeit vom Lern-, Arbeits- oder Erwerbsumfeld, von den kommunikativen Absichten und Zielen, der gewählten Sprachenfolge und anderen Aspekten“ (Roche 2011: 27). Über funktionale Mehrsprachigkeit wird gesprochen, wenn man die jeweilige Sprache in Abhängigkeit von Kommunikationszweck und -situation verwenden kann, um die eigenen kommunikativen Bedürfnisse befriedigen zu können (Feld-Knapp 2014b, 2015a). In diesem Sinne wird darauf verzichtet, jede Sprache komplett und absolut korrekt zu sprechen. Es reicht aus, in den zur Verfügung stehenden Sprachen nur Teilkompetenzen zu erwerben und in bestimmten Teilbereichen bzw. bei einzelnen Fertigkeiten handlungsfähig sein zu können. Krumm (2003a: 45) führt im Kontext der Mehrsprachigkeit den Begriff der „sprachenteiligen Gesellschaft“ ein und meint damit, dass man auch dann von Mehrsprachigkeit sprechen kann, wenn man in seiner Muttersprache spricht und die anderen fähig sind, ihn zu verstehen. Diesbezüglich soll auch im didaktischen Kontext auf die „aufgeklärte Mehrsprachigkeit“ (Roche 2011: 28) hingewiesen werden, die die Vermittlung ein- oder mehrsprachiger Strukturen im Unterricht bezeichnet und dadurch den Wechsel zwischen den Sprachen ermöglicht. Meiner sich auf den rezeptiven Bereich konzentrierenden Forschung liegt ebenfalls der Ansatz der funktionalen Mehrsprachigkeit zugrunde.

Die funktionale Annäherung lässt sich sowohl in der internationalen, als auch in der ungarischen linguistischen Forschung ermitteln, die bereits seit den 1980er Jahren dafür plädieren, dass Sprecher in den von ihnen beherrschten Sprachen nicht über das gleiche Wissen verfügen müssen, weil sie die Sprachen zu verschiedenen kommunikativen Zwecken gebrauchen (Oksaar 1980; Grosjean 1992; Bartha 1999; Apeltauer 2001; Boócz-Barna 2007).

Eine Neudeutung der Mehrsprachigkeit lässt sich auch in der Fremdsprachendidaktik beobachten, die darunter eine „möglichst weitreichende Kompetenz in der bzw. den Fremdsprachen versteht, die es den Lernenden erlaubt, in dem für sie relevanten situationellen Rahmen fremdsprachlich erfolgreich zu handeln“ (Königs 2001: 263). Dieser Definition kann einerseits die Bedeutung der von Sprachverwendern wahrzunehmenden Rollen, andererseits die Relevanz der von Sprachverwendern rollenadäquat auszuführenden Handlungen entnommen werden (Boócz-Barna 2014: 35). Dieser Definition und den vorher dargestellten Deutungen der Mehrsprachigkeit ist gemeinsam, dass sie nicht mehr für erforderlich halten, die Fremdsprachen auf Muttersprachenniveau zu beherrschen. An der fremdsprachendidaktisch angelegten Definition ist neu, dass dort eine mehrsprachige Kompetenz erzielt wird, wodurch man fähig wird, situations- und rollenadäquat zu handeln.

Eine weitere fremdsprachendidaktisch angelegte Definition, die dieser Arbeit zugrunde liegt, stammt von Barbara Haider. Laut dieser Definition bezeichnet Mehrsprachigkeit den Umstand, dass einer Person (individuell) oder einem System (gesellschaftlich, lebensweltlich, institutionell) für die sprachlichen Handlungen mehrere Sprachen zur Verfügung stehen. Das bedeutet, dass Sprachverwender gleichzeitig in mehreren Sprachen handlungsfähig sind und diese Sprachen für kommunikative Zwecke aktivieren und einsetzen können (Haider 2010: 207; Feld-Knapp 2014a: 15; Hufeisen 2004: 77). Der Mehrsprachigkeitsbegriff kann in einem weiteren und in einem engeren Sinne aufgefasst werden. Wenn er weit gefasst wird, ist jeder Mensch mehrsprachig, indem er selbst in der Muttersprache über mehrere Varietäten verfügt und diese auf verschiedene Weisen und in unterschiedlichen Kontexten des Sprachgebrauchs verwendet. Demgegenüber unterscheidet die engere Auffassung die Erstsprache, die von Kleinkindern als Muttersprache in natürlicher Umgebung erworben wird, von den weiteren Sprachen, wobei die Sprachentwicklung unter institutionellen Rahmenbedingungen im Fremdsprachenunterricht stattfindet (Feld-Knapp 2014a und 2014b). In dieser Arbeit werden die engere Auffassung der Mehrsprachigkeit und der genannte Unterschied bei der Sprachentwicklung aufgegriffen und verwendet.

Die im Vorigen dargestellten definitorischen Annäherungen an die Mehrsprachigkeit signalisieren eindeutig, dass Mehrsprachigkeit ein komplexes, breit gefächertes Phänomen ist, das zu differenzieren und eindeutig abzugrenzen ist. Die Differenzierung bzw. die Abgrenzung verlangen die Be-

handlung der Typologien und Klassifizierungen des Begriffs, die u.a. die Art des Erwerbs, die gesellschaftlichen Bedingungen, die Formen der Kompetenz und die Sprachkonstellation bzw. den Status der beteiligten Sprachen (Riehl 2014) umfassen. Die Berücksichtigung dieser Aspekte ermöglicht es, ein breites Spektrum des Mehrsprachigkeitsbegriffs zu erfassen.

In Bezug auf die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Kontext ist es von großem Belang, wann und wie die Lernenden die ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen erworben haben und auf welcher Stufe des Erwerbs sie sich befinden. Wenn wir über die Förderung im ungarischen institutionellen FSU sprechen, ist es eine häufige Konstellation, dass die Lernenden sich die Sprachen sukzessiv, d.h. hintereinander, zu unterschiedlichen Zeiträumen angeeignet haben (Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2006: 15). Beim sukzessiven Erwerb ist natürlich auch der spontane Weg nicht ausgeschlossen, aber hier dominiert nach dem Erwerb der L<sub>1</sub> bereits das gesteuerte Lernen der weiteren Sprachen (L<sub>2</sub>, L<sub>3</sub>) (vgl. dazu Abschnitt 2.2.1 zur Dichotomie zwischen Spracherwerb und Sprachenlernen).

Die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Kontext bedarf auch der Identifizierung der Form der Mehrsprachigkeit. Es ist von entscheidender Bedeutung, ob bereits zweisprachige Lernende ihre Mehrsprachigkeit in den Unterricht mitbringen, über Wissen in ihrer L<sub>2</sub> verfügen und eine ihrer Sprachen unterrichtet wird oder bereits mehrsprachige Lernende ihre Mehrsprachigkeit durch den FSU in einer L<sub>3</sub> ausbauen, aber keine ihrer Sprachen Lerngegenstand ist oder die individuelle Mehrsprachigkeit erst durch den FSU ausgebaut wird. Die Berücksichtigung der retrospektiven, retrospektiv-prospektiven und prospektiven Mehrsprachigkeit und daher die Integration fremdsprachlicher Informationen in den vorhandenen Wissensbestand stellen bei der Förderung einen wesentlichen Aspekt dar und bestimmen die so genannte „Qualität der Mehrsprachigkeit“ (Königs 2001: 263f.).

Über die Art bzw. die Stufe des Erwerbs hinaus spielen auch die gesellschaftlichen Bedingungen, in denen Mehrsprachigkeit praktiziert wird, eine wichtige Rolle. Mehrsprachigkeit kann sich unter gesellschaftlichen bzw. lebensweltlichen Umständen und unter institutionellen Rahmenbedingungen im schulischen Fremdsprachenunterricht entwickeln (Döll/Fröhlich/Dirim 2014; Dirim/Wegner 2015; Feld-Knapp 2014a: 15; Gogolin 2004).

Die im Sinne von Dirim (2015) und Gogolin (2004) aufgefasste lebensweltliche Mehrsprachigkeit ist größtenteils durch Migrationsbewegungen und die zunehmende Mobilität der Menschen entstanden und in den Einwanderungsstaaten zu einem gesellschaftlichen Faktum geworden. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit wird für die gesellschaftliche Konstellation verwendet, in der mehrsprachige Menschen leben (Gogolin 2004: 55). Die Sprachen sind in diesem Kontext in den die Menschen umgebenden Lebenswelten und in der Gesellschaft zu finden (Krumm 1999: 26).

Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit beeinflusst in großem Maße die schulische Leistung von Lernenden und stellt Lehrpersonen wie auch Lernende vor große Herausforderungen. Das ist oft der Fall an Schulen, in denen mehrsprachige Schüler mit Migrationshintergrund bzw. Kinder aus bildungsfernem sozioökonomischem Hintergrund lernen, die mit Sprachschwierigkeiten zu kämpfen haben. Die Probleme kommen erst zum Vorschein, wenn in der Schule schriftsprachliche Kompetenzen gefordert werden. Daher werden als vorrangige Zielsetzung bei der Förderung der Zweitsprache das Herausbilden und die Differenzierung der konzeptionellen Schriftlichkeit bzw. der Bildungssprache gesehen (Feilke 2012: 4ff.; Neuland/Peschel 2013: 241). Bildungssprache ist für den Bildungserfolg relevant, um „situationsentbundene komplexe Sprache verstehen und verwenden zu können“ (ebd.). Lernende brauchen dieses sprachliche Register, um „kognitiv anspruchsvolle Lernangebote und Aufgabenstellungen des Unterrichts zu bewältigen“ (Gogolin 2010: 29). Dadurch können sie komplexe Inhalte verstehen und sich bildungsrelevantes Wissen aneignen. Die Bildungssprache spielt außerdem eine besonders wichtige Rolle beim Transfer kognitiver Kompetenzen zwischen den Sprachen.

Die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sich Mehrsprachigkeit entwickeln kann, hängen auch mit dem Kontext des Erwerbs zusammen. Im Falle der deutschen Sprache wird zwischen Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache unterschieden (Feld-Knapp 2014a: 16). Deutsch als Zweitsprache wird in der bzw. durch die Alltagskommunikation in dem Land, wo Deutsch Hauptkommunikationsmittel ist, ungesteuert erworben. Diese Sprache ist vor allem in der mündlichen Kommunikation vorhanden und ist für den alltäglichen Umgang notwendig. Deutsch als Fremdsprache wird hingegen in Bildungsinstitutionen, unter institutionellen Bedingungen, außer-



halb der deutschsprachigen Länder gesteuert erworben (Neuland/Peschel 2013: 239; Feld-Knapp 2014c: 15).

In Bezug auf die institutionelle Mehrsprachigkeit gibt es in der Mehrsprachigkeitsforschung unterschiedliche Annäherungen: Sie wird einerseits als Verwendung mehrerer Arbeitssprachen an Institutionen verwendet (Riehl 2014), andererseits bezüglich des Erwerbskontextes der Sprachen, nämlich des gesteuerten Spracherwerbs im institutionellen Fremdsprachenunterricht (Dirim 2015; Gogolin 2004). In der vorliegenden Arbeit wird das Wort „institutionell“ in diesem letzteren Sinne verwendet und bezeichnet den Kontext des Sprachenlernens.

### **3.2 Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik**

Die Auseinandersetzung mit dem Mehrsprachigkeitsbegriff in Abschnitt 3.1 legt offen, wie komplex und facettenreich das Phänomen der Mehrsprachigkeit ist. Diese Komplexität zeigt sich auch darin, welche Wissenschaften sich aus welchen Perspektiven damit befassen und wie sie die Mehrsprachigkeit erforschen bzw. welche Schwerpunkte sie bei der Erforschung setzen.

#### **3.2.1 Mehrsprachigkeit als Forschungsgegenstand**

Die Erforschung der Mehrsprachigkeit setzt die inter- und transdisziplinäre Arbeit der einzelnen Wissenschaften voraus, indem die Erkenntnisse und die Methoden der Neurowissenschaften, der Psycho- und Soziolinguistik, der Politik- und Gesellschaftswissenschaften, der Erziehungswissenschaft, der Sprachpsychologie, der Tertiärsprachenforschung, der Zweitspracherwerbsforschung, der Fremdsprachendidaktik bzw. der Sprachlehr- und -lernforschung mit zu berücksichtigen sind (House 2004; Hu 2004). Mehrsprachigkeit lässt sich als ein eigenständiges Forschungsgebiet betrachten, an das sich die einzelnen Disziplinen unterschiedlich annähern. In der Mehrsprachigkeitsforschung gibt es Klassifizierungsversuche, um die Facetten des Phänomens der Mehrsprachigkeit differenziert erfassen zu können (Hufeisen 2010a: 376ff.; Legutke 2004: 121ff.; Quetz 2004: 181ff.). Für die Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit eignet sich die Aufteilung der Forschungsbereiche

nach Hufeisen (2010a), da diese Aufteilung zwei für meine Untersuchungen relevante Annäherungen umfasst. In Anlehnung an Hufeisen kann die Mehrsprachigkeitsforschung in Bezug auf die Mehrsprachigkeit in drei große Gruppen geteilt werden, die im Folgenden kurz umrissen werden. Der Behandlung der Erkenntnisse und Methoden der Mehrsprachigkeitsforschung liegt die Gruppierung von Hufeisen in ihrer Bedeutung für die Förderung individueller Mehrsprachigkeit zugrunde.

Die erste Gruppe befasst sich mit zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Kindern, Individuen und Gruppen, wobei vor allem die Spracherwerbsverläufe, die Diskurse und die Domänenspezifik der Sprachen untersucht werden. In dieser Gruppe sind sozio-, psycho- und pragmalinguistische Untersuchungen verankert (Jessner 2008; Franceschini 2000; Aronin/Singleton 2008).

Die zweite Gruppe fokussiert dagegen die Untersuchung von Personen während des gesteuerten Lernens von Sprachen im Fremdsprachenunterricht. Dabei wird in erster Linie einerseits auf die Beschreibung idealtypischer Verläufe, unterrichtlicher Interaktionen und des Codewechsels, andererseits auf die Erarbeitung von Modellen zur Deskription von Lernverläufen eingegangen. Diese Forschungen sind im Bereich der Angewandten Linguistik und der Fremdsprachendidaktik angesiedelt (Marx 2005; Hufeisen 2003, 2010a und 2010c).

Diese beiden Gruppen der Forschungsrichtung können nicht strikt voneinander getrennt behandelt werden. Es gibt viele Arbeiten, die die Erkenntnisse der beiden Gruppen zu vereinen versuchen, um ein breites Spektrum abdecken zu können – diese Arbeiten stellen die dritte Gruppe in der Aufteilung von Hufeisen (2010a: 378f.) dar.

Die Erkenntnisse der linguistisch orientierten Mehrsprachigkeitsforschung (siehe in der ersten Gruppe bei Hufeisen) haben in erster Linie für die Definition des Begriffs eine Relevanz. Anzumerken ist allerdings dabei, dass in der Forschung kein Konsens in Bezug auf die Terminologie herrscht. Uneinheitlichkeit herrscht erstens hinsichtlich der Begriffe *Zweisprachigkeit*, *Bilingualität* und *Mehrsprachigkeit*; zweitens wird die Person, die mehrere Sprachen beherrscht, unterschiedlich bezeichnet. Einige Ansätze (besonders im Bereich der Anglistik) behandeln die Begriffe und Konzepte der Zweisprachigkeit und der Mehrsprachigkeit synonym; andere vertreten demgegenüber

die Auffassung, dass Mehrsprachigkeit die Beherrschung von mehr als zwei Sprachen bedeutet (Edmondson 2004: 39). Seit Weinreich (1976) existiert die Annahme, „dass sich echte Mehrsprachigkeit mit dem Erwerb einer dritten modernen Sprache bzw. mit dem Lernen einer zweiten Fremdsprache auszuformen beginnt“ (Bausch 2007: 439). Mehrsprachigkeit wird also in dieser Annäherung von Zweisprachigkeit sowohl quantitativ als auch qualitativ abgegrenzt. Eine weitere Gruppe von Forschenden (Jessner 2008; Hufeisen 2010a) geht davon aus, dass Zweisprachigkeit und somit Bilingualität eine Unterform von Mehrsprachigkeit darstellt und Mehrsprachigkeit sie mit einschließt. In der vorliegenden Arbeit wird Mehrsprachigkeit als ein umfassender Begriff betrachtet, der Zweisprachigkeit bzw. Bilingualität umfasst. Beim Gebrauch des Terminus *Mehrsprachigkeit* werden die beiden als ihre Unterformen behandelt.

Eine weitere Schwierigkeit in der Abgrenzung der vorliegenden Begriffe bedeutet auch, dass nicht eindeutig bestimmt ist, „welcher Grad an Beherrschung von zwei oder mehr Sprachen zugrunde liegen soll, um eine Person ‚bilingual‘ oder ‚mehrsprachig‘ zu nennen“ (Hufeisen 2010a: 376). Für dieses Dilemma bietet die Einführung der Begriffe *kommunikative Kompetenz* und *Sprachhandlungskompetenz* eine mögliche Lösung.

Als kompetent in einer Sprache wird jemand betrachtet, wenn er kommunikative Situationen bewältigen und Kommunikationsziele erreichen sowie durch den Sprachgebrauch sprachliche Handlungen durchführen und Sprechakte umsetzen kann. Mit diesem Konstrukt können sowohl Kontinua von individuellen Sprachentwicklungen, als auch gesellschaftlich determinierte Situationen beschrieben werden (Hufeisen 2010a: 376f.). Diese Erkenntnisse prägen auch meine Auffassung von und meine Überlegungen zur Mehrsprachigkeit in dieser Arbeit.

### 3.2.2 Etablierung der Spracherwerbsforschung

Die Erforschung der Mehrsprachigkeit fügt sich in die Spracherwerbsforschung ein, die sich mit Lern- und Erwerbsprozessen von Sprachen und mit den sich dabei entwickelnden lernersprachlichen Systemen beschäftigt (Boeckmann 2010). Im Folgenden wird die Entwicklung der Spracherwerbsforschung in ihren wichtigsten Zügen bis heute dargestellt.

Die Spracherwerbsforschung ist in Bezug auf die Aneignung der L1 und der L2 weiter zu differenzieren. Die Erstspracherwerbsforschung setzt sich mit Fragen der Aneignung der L1 auseinander, wobei Mehrsprachigkeit auch eine Rolle spielt, indem sich der Erstspracherwerb von bilingualen oder mehrsprachigen Kindern doppelt oder dreifach vollzieht (Hufeisen/Riemer 2010: 738). Im Gegensatz dazu beschäftigt sich die Zweitsprachenerwerbsforschung mit der Aneignung von Fremd- und Zweitsprachen. Mir ist es bewusst, dass im wissenschaftlichen Diskurs hinsichtlich des Terminus *Zweitsprachenerwerb(-sforschung)* Uneinheitlichkeit existiert und der Begriff sowohl in einem umfassenden Verständnis wie auch im engeren Sinne verwendet wird. Außerdem hat sich in der deutschsprachigen Forschung auch für die Erforschung des Sprachlernens in institutionellen Kontexten der Begriff *Fremdsprachenforschung* etabliert (Henrici/Riemer 2007: 38; Ahrenholz 2010b: 367; Hufeisen/Riemer 2010: 739; Königs 2010b: 754f.). Da die Grenzen zwischen der Zweitsprachenerwerbs- und der Fremdsprachenforschung fließend sind und ihre Untersuchungsgegenstände sich überlappen, verwende ich in meiner Arbeit den Terminus *Zweitsprachenerwerbsforschung* in seiner umfassenden Bedeutung für alle Fälle des Spracherwerbs nach der L1.

Obwohl die Ergebnisse der Erstspracherwerbsforschungen in Bezug auf die Erforschung der Mehrsprachigkeit eine entscheidende Rolle spielen, beschränke ich mich im Folgenden auf das Erkenntnisinteresse, die Gegenstände und die Ergebnisse der Zweitsprachenerwerbsforschung, die auf die Fremdsprachendidaktik als Disziplin der Erforschung und Optimierung von Lehr- und Lernprozessen einen großen Einfluss ausüben.

Im Interesse wissenschaftlicher Arbeiten stand bzw. steht seit einer langen Zeit, wie Sprachen in der Erst- bzw. der Zweitsprache vermittelt werden können; die Fragen nach der Erklärung des Spracherwerbs gerieten dabei eher in den Hintergrund. Zunächst wurden Forschungen in Bezug auf den L1-Erwerb und den Spracherwerb im FSU durchgeführt. Der natürliche L2-Erwerb wurde am Anfang der 1970er Jahre als Gegenstand wissenschaftlicher Forschungen entdeckt (Wode 1993: 33f.). Die Zweitsprachenerwerbsforschung hat sich international in den letzten 20–30 Jahren zur selbstständigen Disziplin mit eigenen Erkenntnisinteressen und Gegenständen entwickelt (Henrici/Riemer 2007: 38). Die Forschung zum natürlichen L2-Erwerb entstand im Rahmen voneinander unabhängiger unterschiedlicher Forschungsprojekte in

Großbritannien (Ravem 1968), in den USA (Hatch 1983) und in Deutschland (Henrici/Riemer 2007; Koeppel 2010). Die Projekte und Studien zur L2-Forschung belegen, dass sich das wissenschaftliche Interesse an die Erforschung der die Individuen umgebenden und von ihnen gesprochenen (Zweit-)Sprachen wandte und dies die Entstehung der Zweitsprachenerwerbsforschung als einer eigenständigen Disziplin veranlasste. Die L2-Forschung hat sich später mit dem Einbezug vieler Sprachkombinationen auch qualitativ bedeutend weiterentwickelt und über die drei erwähnten Länder hinaus weltweit ausgebreitet (Wode 1993: 35). Bekannte Vertreter der Zweitsprachenerwerbsforschung im deutschsprachigen Raum sind u.a. Klein (1984, 2000, 2001), Wode (1993), Henrici (1990, 1995), Felix (1982) und Riemer (2001). Im ungarischen Kontext beschäftigen sich u.a. Navracsics (2007, 2010, 2011, 2015), Bartha (1999, 2009, 2014) und Boócz-Barna (2007, 2014) und Lengyel (Lengyel/Navracsics 2011) mit Fragen und unterschiedlichen Aspekten der Zweitsprachenerwerbsforschung.

Die Zweitsprachenerwerbsforschung ist interdisziplinär ausgerichtet und steht mit anderen akademischen Fächern und Wissenschaften in einem engen Zusammenhang. Überlappungen zeigen sich insbesondere mit der Sprachlehrforschung und dem im angloamerikanischen Raum etablierten Wissenschaftskonzept von *Applied Linguistics*. Da in der vorliegenden Arbeit Mehrsprachigkeit und das Lernen verschiedener fremder Sprachen im Mittelpunkt stehen, sind in Bezug auf das Lehren und Lernen fremder Sprachen internationale Wissenschaftskonzepte, wie das Konzept der *Applied Linguistics* von Bedeutung (Bausch/Christ/Krumm 2007: 10). Dieses Konzept etablierte sich als selbstständiger Wissenschaftsbereich zuerst in Nordamerika, dann in Großbritannien in Bezug auf den Unterricht des Englischen als Fremdsprache. Im deutschsprachigen Raum wird für diesen Bereich der Terminus *Angewandte Linguistik* verwendet, deren Gegenstand im hier besprochenen Kontext die Prozesse beim Lehren und Lernen darstellen. Sie ist eine praxisorientierte und interdisziplinäre Wissenschaft, die entweder die linguistischen Forschungsergebnisse nach anwendungsbezogenen Fragestellungen im Fremdsprachenunterricht umsetzt oder von der Analyse der Praxis des Sprachunterrichts ausgehend Vorschläge für die Theorie formuliert (Spillner 2007: 31ff.).

Im angloamerikanischen Raum erschienen in den 1990er Jahren zahlreiche Publikationen zum Lernen und Lehren fremder Sprachen unter dem Oberbegriff *Second Language Acquisition* (SLA), um die spezifischen Züge des Wirklichkeitsbereichs den Applied Linguistics gegenüber besser erfassen zu können. SLA ist in diesem Zusammenhang ein enger Begriff, der die Konturen des Forschungsgegenstandes eindeutiger absteckt. Im Deutschen wird dafür der Begriff der Zweitsprachenerwerbsforschung verwendet: Zweitsprachenerwerbsforschung beschäftigt sich mit den Prozessen und Produkten des Sprachenlernens aus der Erwerbsperspektive (Bausch/Christ/Krumm 2007: 11f.). Nennenswerte Vertreter der Second Language Acquisition im angloamerikanischen Raum sind u.a. Krashen (1981), Ellis (1990), Byrnes (1998) und Kramsch (2000).

Der Zweitsprachenerwerbsforschung und anderen Disziplinen ist vor allem ihre zentrale Fragestellung gemeinsam. In den Forschungen wird der Frage nachgegangen, auf welche Weise eine fremde Sprache erworben wird. Vertreter unterschiedlicher Wissenschaften versuchen mit ihren Methoden und Verfahren diese Frage zu beantworten. Das ist wegen der vielfältigen Perspektiven positiv, bereitet aber auch gerade wegen der unterschiedlichen Positionen auch Schwierigkeiten. Das Erkenntnisinteresse der Zweitsprachenerwerbsforschung richtet sich auf eine umfassende Theorie des Zweitsprachenerwerbs, wobei „die Beschreibung der menschlichen Befähigung zur Aneignung von Sprachen und der damit verbundenen Prozesse, Mechanismen und Erwerbsstufen“ (Henrici/Riemer 2007: 38) in den Fokus gerückt werden. Eine weitere Zielsetzung der Zweitsprachenerwerbsforschung ist es, eine solide Basis für die Vermittlung von Fremdsprachen zu schaffen. Das ist auch aus dem Grunde von hoher Relevanz, da die Zweitsprachenerwerbsforschung für die Fremdsprachendidaktik eine Grundlagenwissenschaft darstellt und für didaktische Vorgehensweisen empirisch begründete Daten liefert (Henrici 1995).

Die zentrale Fragestellung nach der Art und Weise des Erwerbs einer Fremd- bzw. Zweitsprache wirft eine Reihe weiterführender Fragen auf, die mit Hilfe pluridisziplinärer und mehrperspektivischer Forschungsansätze beantwortet werden können. Das zeigt auch die Mehrdimensionalität und die Dynamik des Zweitsprachenerwerbsprozesses. Die Komplexität der Disziplin hat sich auch im Laufe ihrer Geschichte gezeigt – es existiert nämlich eine

breite Palette unterschiedlicher Ansätze zur Erklärung des Erwerbs und des Lernens von Fremdsprachen. Diese Ansätze fokussieren aber nur einzelne Aspekte des Erwerbsprozesses, der in seiner Komplexität nicht erfasst wird. Eine zukünftige Aufgabe für die Zweitsprachenerwerbsforschung ist es demnach, eine umfassende Spracherwerbstheorie zu entwickeln. Darüber hinaus ist es wünschenswert, die einzelnen Fragestellungen einerseits in Bezug auf die Aspekte des Zweitsprachenerwerbs, andererseits auf die Forschungsmethodologie zu differenzieren (Henrici/Riemer 2007: 38ff.).

Dadurch, dass Deutsch als Fremdsprache in vielen Fällen als zweite oder weitere Fremdsprache (als Tertiärsprache oder Deutsch als L3) oft nach dem Englischen unterrichtet wird, ergeben sich besondere Bedingungen und Spezifika für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache im Kontext der Mehrsprachigkeit (Hufeisen 2001: 648ff.; 2010b: 334; Hufeisen/Marx 2010: 827), dementsprechend differenzierte sich auch der Forschungsgegenstand spracherwerbstheoretisch angelegter Forschungen. Infolgedessen werden seit den 1990er Jahren die qualitativen und quantitativen Unterschiede des Lernens einer ersten und einer zweiten Fremdsprache intensiv erforscht. Durch die Berücksichtigung von Drittsprachen hat sich der Forschungshorizont zum Mehrsprachigkeitserwerb wesentlich erweitert. Infolge der Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen hat sich die Tertiärsprachenforschung etabliert und wurde – auch was ihre Bezeichnung betrifft – von der Mehrsprachigkeitsforschung abgelöst (Hufeisen/Riemer 2010: 747). Diese Abgrenzung spiegelt eine differenzierte Betrachtung in Bezug auf Fragen des Sprachenlernens und der Mehrsprachigkeit im FSU wider. Da Tertiärsprachenforschung relevante Aspekte der individuellen Mehrsprachigkeit fokussiert, werden ihre Erkenntnisse in meiner Arbeit mit berücksichtigt, um die Forschungspalette in deren Komplexität abdecken zu können.

Tertiärsprachenforschung befasst sich also mit der Differenzierung und Präzisierung der Besonderheiten des Lernens und Lehrens von Folgefremdsprachen und liefert „Erkenntnisse über Einflüsse und Interdependenz der beteiligten Sprachen sowie Präferenzen und Synergien in den Erwerbsprozessen“ (Roche 2013: 167). Ergebnisse der Tertiärsprachenforschung lassen darauf schließen, dass sprachliche Systeme aufeinander aufgebaut werden und miteinander interagieren. Im Rahmen der Tertiärsprachenforschung werden Untersuchungen zur Interaktion mehrsprachiger Individuen im

Fremdsprachenunterricht (unterrichtliche Interaktionen) und zu mehrsprachigkeitsrelevanten Phänomenen wie Sprachwechsel (Codeswitching), Codemixing, Transfer durchgeführt (House 2004: 63; Bartha 1998; 1999, Boócz-Barna 2007; Forgács 2002 und 2003).

Die erwähnten Erscheinungen werden von Forschern in der Lebenswelt von Zweisprachigen beobachtet, wobei ihre Erkenntnisse auch auf den institutionellen Kontext übertragen werden können. Bei mehrsprachigen Lernenden sind v.a. die Fragen grundlegend, warum, unter welchen Umständen und mit welcher Absicht sie zwischen ihren Sprachen wechseln, welche Faktoren den Sprachwechsel beeinflussen und wie diese zu interpretieren sind. Aus der Erforschung der Gründe und Motive des Wechsels können auch bei der Förderung der Mehrsprachigkeit entsprechende Konsequenzen gezogen werden.

Fremdsprachendidaktisch orientierte Untersuchungen in Bezug auf den Sprachwechsel fokussieren der Soziolinguistik gegenüber vor allem die Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht in der neuen Lehr- und Lernkultur. In den 1970er Jahren hat sich mit den Lehrer- und Lernerrollen auch der unterrichtliche Sprachgebrauch verändert: seitdem wird im FSU im Sinne der „aufgeklärten Einsprachigkeit“ von Butzkamm (1973) für den bewussten Einsatz der Muttersprache sowie dafür plädiert, nicht mehr nur einsprachig zu handeln (Feld-Knapp 2015b, 2014c; Reder 2016). Im handlungs- und lernerorientierten Fremdsprachenunterricht, in dem die Förderung der kommunikativen Kompetenz eine erstrangige Zielsetzung ist, dürfte der Sprachwechsel nicht mehr als Defizit oder als Fehler interpretiert werden. Im Fremdsprachenunterricht könnte sich sehr wohl eine vernünftige Mehrsprachigkeit herausbilden, indem Sprachwechsel von Lernenden als eine Strategie eingesetzt würde, „die die Realisierung ihrer kommunikativen Intentionen ermöglichen“ könnte (Boócz-Barna 2007: 57). Der sinnvolle Einsatz dieser Strategie könnte zur echten, mitteilungsbezogenen Kommunikation führen (Feld-Knapp 2005; Krumm 2006; Perge 2015b). Außerdem sollte der Sprachwechsel von Lehrenden und Lernenden als Reflexionsmittel wahrgenommen werden, um über die Sprache bzw. Lernerkompetenzen nachzudenken. Den Sprachwechsel betreffend sind noch die Unterrichtsorganisation und die emotional-affektiv motivierten spontanen Einfälle zu erwähnen, die häufig in der Muttersprache oder selten in einer anderen Fremdsprache geäußert werden. Sie sollten auch in den Unterricht mit ein-



bezogen und zum Thema echter fremdsprachlicher Diskurse gemacht werden (Boócz-Barna 2007: 55ff.).

Über die Rolle und die Funktion des Sprachwechsels im Fremdsprachenunterricht hinaus orientieren sich Forschungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit an der Erforschung der Rolle von Interaktionen und den Möglichkeiten der Förderung der Interaktions- bzw. Diskurskompetenz im mehrsprachigen FSU. In Bezug auf die Interaktionen werden ihre spezifischen Merkmale im Fremdsprachenunterricht und ihre Erneuerungsmöglichkeiten bzw. unterrichtlichen Diskurstypen erforscht (Henrici 1995; Hufeisen/Riemer 2010). Im Kontext des DaF-Unterrichts in Ungarn sind in diesem Bereich die Arbeiten von Boócz-Barna (2012, 2013b, 2015a und 2015b) zu erwähnen.

In Bezug auf den Gegenstand der Tertiärsprachenforschung soll an dieser Stelle kurz auf die unterschiedliche Konzeptualisierung der früheren *Kontrastiven Linguistik* und der Tertiärsprachenforschung eingegangen werden, da eine differenzierte Betrachtung in Bezug auf die Mehrsprachigkeitskonzepte von hoher Relevanz ist. In der frühen Phase der Kontrastiven Linguistik wurde die Ansicht vertreten, dass die zwischen den Sprachen bestehenden Unterschiede zu Fehlern bzw. zur Interferenz (Juhász 1980) führen und die getrennte Behandlung der Sprachen bei der Vermeidung von Fehlern behilflich sein könnte. Im Unterschied dazu geht die Tertiärsprachenforschung den Fragen nach, wo man beim Sprachenlernen an vorhandenes Wissen und Sprachlernerfahrungen anknüpfen und diese erweitern kann, wie man zwischen den Sprachen sog. „Transferbrücken“ (Meißner 2000) bauen kann, um den Sprachlernprozess nach der L2 zu erleichtern (Neuner 2003: 24ff.). Transfererscheinungen und ihre Funktionen, besonders beim L3-Lernen bilden also einen wichtigen Forschungsgegenstand in der Mehrsprachigkeits- und Tertiärsprachenforschung (Hufeisen/Lindemann 1998; Boócz-Barna 2013a; T. Balla 2011 und 2012; Riemer 2002).

### 3.3 Erforschung der kognitiven und neuronalen Grundlagen der Mehrsprachigkeit

Bei der Erforschung der Mehrsprachigkeit wird auch den kognitiven und neuronalen Grundlagen der Mehrsprachigkeit viel Aufmerksamkeit gewidmet. Es ist von hoher Relevanz, wie mehrere Sprachen im Gehirn gespeichert und

mental repräsentiert werden, wie das mehrsprachige Gehirn aufgebaut ist oder wie Mehrsprachige auf ihre vorhandenen Sprachen zurückgreifen (können). Die Beantwortung dieser Fragen setzt die Untersuchung der kognitiven und neuronalen Grundlagen der Mehrsprachigkeit voraus. Erscheinungen wie der Sprachwechsel oder die Bedeutungsübertragung von einer Sprache in eine andere legen nahe, dass die vom Individuum beherrschten Sprachen im Gehirn nicht voneinander getrennt repräsentiert, sondern im Gegenteil: miteinander vernetzt sind (Riehl 2014).

### 3.3.1 Mentale Repräsentation der Sprachen im Gehirn

Im 19. Jahrhundert haben sich Neurowissenschaftler für die Lokalisierung des Sprachzentrums im Gehirn interessiert, um Erkenntnisse über die mentale Sprachvernetzung zu gewinnen. Aufgrund diesbezüglicher Forschungen wurde festgestellt, dass sich in der linken Hirnhälfte zwei Sprachzentren befinden: Einerseits das Broca-Areal, das eher für die Sprachverarbeitung und die Sprachproduktion verantwortlich ist, andererseits das Wernicke-Areal, das auf das Sprachverständnis spezialisiert ist. Über diese zwei Areale hinaus gibt es in der linken Gehirnhälfte weitere am Sprachprozess beteiligte Zentren und Regionen, die miteinander ein Netzwerk bilden, in dem die Sprachen organisiert sind (Riehl 2014: 34f.; Gósy 2005; Bánréti 2006: 1ff.).

In Bezug auf die Repräsentation der Sprachen im Gehirn belegen Studien erhebliche Unterschiede zwischen Früh- und Spätmehrsprachigen (Riehl 2014: 35). Bei Frühmehrsprachigen, die ihre zweite Sprache vor dem dritten Lebensjahr erworben haben, sind die zwei Sprachen kompakter repräsentiert und überlappen sich im Broca-Areal fast vollständig. Dieses Netzwerk im Broca-Areal ermöglicht eine bessere Integration weiterer Sprachen. Demgegenüber funktioniert die Überlappung der Aktivierung bei Spätmehrsprachigen, die sich ihre zweite Sprache erst nach dem 9. Lebensjahr aneignen, nur teilweise, weil bestimmte Strukturen in Gehirnarealen ab dem sog. „kritischen Alter“ nicht mehr zu modifizieren sind. Die Speicher können beim Erwerb der zweiten Sprache nicht das gleiche Areal nutzen. Weitere Unterschiede wurden hinsichtlich des Aktivierungsmusters und der Prozessierung der Sprachproduktion später erworbener Sprachen ermittelt: Frühmehrsprachige müssen bei der Produktion ihrer zweiten oder dritten Sprache weniger

Gehirnsubstrat aktivieren und sie aktivieren vor allem den vorderen Teil der Gehirnrinde (den Cortex), wie z.B. den Sitz des Arbeitsgedächtnisses oder das für kognitive Flexibilität verantwortliche Zentrum. Ein weiteres entscheidendes Kriterium bei der Variation in der Aktivierung der Sprachen ist das Alter: Je später man mit dem L2-Erwerb anfängt, desto größer ist die erwähnte Variation (Riehl 2014: 35ff.; Franceschini 2002; Götze 1999: 10ff.).

Diese Erkenntnisse haben auch im institutionellen Kontext eine Relevanz. Bei der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit von Lernenden sind Forschungsergebnisse der Neurolinguistik bzw. der Gehirnforschung zu beachten. Erstens ist es von Bedeutung, mit welchen bestehenden Sprachkenntnissen Lernende in den Fremdsprachenunterricht kommen und auf welche vorhandenen Ressourcen sie beim Sprachenlernen zurückgreifen können. Zweitens ist das Alter bestimmend, in dem sie mit dem Lernen einzelner Sprachen anfangen.

### 3.3.2 Das mehrsprachige mentale Lexikon

In der Mehrsprachigkeitsforschung spielt also im Zusammenhang mit der mentalen Repräsentation die Speicherung der Sprachen von mehrsprachigen Individuen eine wichtige Rolle, bei der dem mehrsprachigen mentalen Lexikon eine große Bedeutung zukommt. Das Wissen im mentalen Lexikon wird organisiert gespeichert, was deklaratives Wissen (Repräsentation) und prozedurales Wissen (kognitive Prozesse) umfasst. Wortformen, Sprach- und Weltwissen sind im mentalen Lexikon gemeinsam, also vernetzt, dennoch autonom repräsentiert. Das mentale Lexikon ist auf diese Weise eine Schnittstelle von sprachlichen und konzeptuellen Strukturen. Aus der Perspektive der Speicherung mehrerer Sprachen ist es wichtig, dass die sprachlichen Informationen im mentalen Lexikon in Form komplexer Zusammenhänge gespeichert werden. Diese kognitive Interdependenz ermöglicht eine möglichst schnelle Aktivierung und Herstellung der Verbindungen zwischen den gespeicherten Informationen (Börner/Vogel 1994a: 1ff.; Gósy 2005; Aitchison 1987). Die vorigen Überlegungen in Bezug auf das mentale Lexikon sind überwiegend L1-bezogen, sie bilden aber eine wichtige Grundlage bei der Modellierung des mehrsprachigen mentalen Lexikons. Manfred Raupach, der sich

mit dem mentalen Lexikon von Mehrsprachigen aus kognitiv-linguistischer Perspektive beschäftigt, betrachtet es als einen „Teil des Langzeitgedächtnisses, in dem die Wörter einer Sprache mental repräsentiert sind“ (Raupach 1994: 21). Wie Raupach, so verweist auch Riehl (2014) auf die terminologische Problematik: Die Fachdiskussion beschränkt sich oft auf den Terminus „bilinguales“ bzw. „zweisprachiges“ mentales Lexikon, wobei entweder Zwei- und Mehrsprachigkeit gleichgesetzt werden oder Mehrsprachigkeit ausgeklammert wird. Ich betrachte Zweisprachigkeit als eine Form der Mehrsprachigkeit und verwende hierfür – in Anlehnung an Raupach – konsequent den Begriff *mehrsprachiges mentales Lexikon*. Bezüglich des mehrsprachigen mentalen Lexikons sind die an sprachliche Einheiten anknüpfenden Bedeutungen und sprachunabhängigen Konzepte „als Grundeinheiten des menschlichen Wissens und Denkens“ von großem Belang (Raupach 1994: 26). Im mentalen Lexikon existieren also sprachunabhängige konzeptuelle Strukturen, sie sind nicht an Repräsentationen einzelsprachlicher Formen gebunden. Einzelne Sprachen unterscheiden sich in ihrem Lexikon zum einen durch die unterschiedliche Realisierung einzelner Konzepte, zum anderen dadurch, dass es nicht immer dieselben Konzepte bzw. Konzeptverknüpfungen sind, die lexikalisiert werden. Es ist also zwischen dem sprachspezifischen, lexikalischen System einer Sprache und den sprecherindividuellen, subjektiven Repräsentationen der kognitiven Konzepte zu trennen (Raupach 1994: 26; Navracsics 2007). Diese Trennung hat auch in meiner empirischen Forschung bei der Untersuchung der individuellen Textverarbeitung von Sprachlernenden und der transferierbaren kognitiven Kompetenzen eine hohe Relevanz.

In Untersuchungen, die zum mentalen Lexikon und dessen Modellierung vorliegen, wurde häufig die Frage diskutiert, ob die Informationen sprachübergreifend oder nach Sprachen getrennt gespeichert sind. Diese Dichotomie wurde aber aufgehoben und stattdessen wird neuerdings von einem multidimensionalen Kontinuum gesprochen. Das mehrsprachige mentale Lexikon ist in diesem Sinne ein dynamisches System, das durch Sprachverwendung beeinflusst werden kann. Das wird durch Modelle der Mehrsprachigkeitstheorie, wie z.B. durch die *Dynamic Systems Theory* von de Bot/Lowie/Verspoor (2007) untermauert. Die Theorie geht davon aus, dass sich die Repräsentationsformen während der sprachlichen Entwicklung je nach Individuum unterschiedlich verändern können. Das Sprachsystem eines Indi-

viduums befindet sich in einem dynamischen Prozess der Restrukturierung (Riehl 2014: 44; Raupach 1994: 29ff.).

In diesem Kontext ist in der Forschung eine zentrale Frage, ob die verschiedenen Sprachen eines mehrsprachigen Individuums in einem oder mehreren Speichern repräsentiert sind. Den Überlegungen liegt die *Subset-Hypothese* von Paradis (2004) zugrunde, die besagt, „dass die Sprachen in unterschiedlicher Weise mit ein und demselben konzeptuellen Erfahrungsspeicher verbunden sind“ (Riehl 2014: 40). Das bedeutet, dass die Konzepte sprachunabhängig sind, aber sprachspezifische Merkmale enthalten. Die einzelnen Sprachen sind also in einem Speichersystem repräsentiert, in dem die zur gleichen Sprache gehörenden Elemente durch die gemeinsame Verwendung miteinander verbunden sind und ein Netzwerk von Verknüpfungen, ein sog. Subsystem bilden. Hinsichtlich der Mehrsprachigkeit ist noch anzumerken, dass es Verknüpfungen nicht nur zwischen den Elementen einer Sprache, sondern auch zwischen Elementen der verschiedenen Sprachen gibt (Riehl 2014: 40; Raupach 1994: 30f.).

### 3.3.3 Ertrag der Mehrsprachigkeitsforschung

Forschungsergebnisse der Mehrsprachigkeitsforschung lassen einerseits die Komplexität der Mehrsprachigkeit, andererseits ihren Ertrag bzw. ihren Gewinn sowohl für den Einzelnen, als auch für die Gesellschaft erkennen.

Mehrsprachigkeit lässt sich als ein gesellschaftliches Kapital betrachten, indem sie Zugang zu verschiedenen Kulturen und Sichtweisen ermöglicht (Roche 2013: 180ff.). Darüber hinaus trägt sie zur Entwicklung interkultureller Kompetenz bzw. zu einem differenzierten Blick auf die Kulturen bei und erleichtert Wirtschaftsbeziehungen in der Welt. In Bezug auf die Erfassung des Wertes, den Mehrsprachigkeit für die einzelnen Individuen darstellt, werden in der Forschung dreierlei Aspekte berücksichtigt. Neben dem psychologischen und dem sozialen findet der kognitive Aspekt eine besondere Beachtung. Der psychologische Aspekt bezieht sich auf die identitätsbildende Funktion der Sprache für die Sprecher. Beim sozialen Gesichtspunkt handelt es sich um das Verstehen und Akzeptieren kommunikativer Routinen und Verhaltensweisen von Mitgliedern eigener und anderer Sprachgemeinschaften. Seit der kognitiven Wende in den 1970er Jahren rückte der kognitive

Aspekt in den Mittelpunkt des Interesses und die kognitiven Vorteile der Mehrsprachigkeit werden in Bezug auf mehrsprachig aufwachsende Kinder intensiv erforscht (Riehl 2014: 17f.). Aufgrund neurologischer Studien kann festgestellt werden, dass Mehrsprachige Monolingualen gegenüber zu einer besseren Mentalisierung (*Theory of Mind*) fähig sind, d.h., sie nehmen Bewusstseinsvorgänge in anderen Personen an und können diese in der eigenen Person erkennen. Darüber hinaus ist belegt worden, dass Mehrsprachige über eine hochgradige kommunikative Kompetenz und die Fähigkeit des Einsatzes von Strategien beim Sprechen verfügen. Zusätzlich zeigen mehrsprachige Kinder im Bereich der Aufmerksamkeitskontrolle bessere Ergebnisse als Einsprachige. Die gut ausgeprägte Aufmerksamkeitskontrolle betrifft sowohl die Sprachaufmerksamkeit (*language awareness*) wie auch das metasprachliche Bewusstsein, die sich bei Mehrsprachigen besser entwickeln können. Weitere Vorteile von Mehrsprachigkeit sind erstens ein differenziertes Sprachbewusstsein bei mehrsprachigen Individuen, wodurch das Erlernen weiterer Sprachen erleichtert werden kann, zweitens ihr kreativitätsförderndes Potential. Diese Vorteile können natürlich individuell unterschiedlich sein; außerdem spielt das Verhältnis der Sprachkompetenz und der kognitiven Fähigkeiten ebenfalls eine entscheidende Rolle (Riehl 2014: 55ff.; Nicoladis 2008; Bialystok 2001). Bei der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit – besonders im rezeptiven Bereich – ist der bewusste Umgang mit den genannten Vorteilen im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Voraussetzung – diese Vorteile müssen als Potentiale betrachtet werden.

### 3.4 Mehrsprachigkeit in der Fremdsprachendidaktik

Linguistisch angelegte Forschungen zur Mehrsprachigkeit, die in Abschnitt 3.2 behandelt wurden, fokussieren vor allem die Entwicklung von Typologien und die Durchführung von Sprachstandsanalysen in Erwerbskontexten, die sich in erster Linie an externen und globalen Kriterien der Kompetenzorganisation orientieren, und nehmen auf die Faktorenkomplexität des Fremdsprachenunterrichts weniger Rücksicht. Daher können individuelle Mehrsprachigkeitsprofile nur schwierig erarbeitet werden. Außerdem werden Qualität, Intensität und Dynamik der Mehrsprachigkeit und des Spracherwerbs nur in geringem Maße mit berücksichtigt.

In der Forschung wurden diese Desiderate erkannt: Mehrsprachigkeit wurde für den Fremdsprachenunterricht neu gedeutet und als Thema bzw. als Ziel definiert. In den letzten Jahren haben sich fremdsprachendidaktisch und angewandt linguistisch angelegte Forschungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit für das Lernen und Lehren fremder Sprachen intensiviert (Königs 2001; Hufeisen/Neuner 2003; Bausch 2007: 442f.; Roche 2013: 160; Feld-Knapp 2014a, 2014b und 2014c). Sie legen einen Akzent auf die Untersuchung von mehrsprachigen Personen und Prozessen während des gesteuerten Lernens von Sprachen im Fremdsprachenunterricht und erarbeiten Modelle zur Beschreibung von Lernverläufen. Diese Forschungsrichtung bildet in der in Abschnitt 3.2.1 erläuterten Auffassung von Hufeisen (2010a) die zweite Annäherung. Im Folgenden wird auf die bedeutendsten Forschungsschwerpunkte und die Modelle der fremdsprachendidaktisch angelegten Mehrsprachigkeitsforschung in ihrer Bedeutung für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Kontext eingegangen.

Die Fremdsprachendidaktik als wissenschaftliche Disziplin, die einerseits als eine Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen in ihren unterschiedlichen Dimensionen und Faktoren, andererseits als eine Theorie für den Unterricht, „die Konzepte für die Inhalte, die Vermittlung und die methodische Gestaltung von fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen entwickelt“, fungiert (Hallet/Königs 2010: 13), lässt sich auch als eine Bildungstheorie konzeptualisieren, die zur Analyse und zum Entwerfen gesellschaftlicher, kultureller und sprachlicher Rahmenbedingungen und Zielsetzungen des Fremdsprachenlernens beiträgt. Darüber hinaus sind ihr Interesse an sprachlichen und politischen Fragen bzw. ihr Einsatz für die Umsetzung und Förderung von Mehrsprachigkeit als Bildungsziel im institutionellen Kontext hervorzuheben (Feld-Knapp 2012; Feld-Knapp 2014c: 37f.; Krumm 2016). Ein aktuelles wichtiges Forschungsfeld der Fremdsprachendidaktik ist die Erforschung der Mehrsprachigkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen.

Der institutionelle Fremdsprachenunterricht umfasst das Erlernen mehrerer Fremdsprachen. Zu dessen Erforschung hat sich im deutschsprachigen Raum die Mehrsprachigkeitsdidaktik etabliert, die Ansätze zur Förderung der Mehrsprachigkeit umfasst und sich mit der Tertiärsprachendidaktik (s. Abschnitt 3.2.2 und 3.4.2) parallel entwickelt hat. Während aber die Tertiärsprachendidaktik die Optimierung des Erwerbs mehrerer Sprachen und die

Bedingungen des Erwerbs einer L3 fokussiert, stehen im Mittelpunkt der Mehrsprachigkeitsdidaktik „die in den Unterrichtsräumen vorhandenen Mehrsprachigkeit(en) [...], seien es die institutionell verankerten oder die in den individuellen Lernaltersprachenrepertoires vorfindlichen“ (Hufeisen 2011: 269). Im Gegensatz zur Tertiärsprachendidaktik, die den Kontext des Deutschen als Fremdsprache anvisiert, hängt die Mehrsprachigkeitsdidaktik im deutschsprachigen Raum mit der Positionierung des Deutschen als Zweitsprache zusammen (Feld-Knapp 2014a: 23). „Mehrsprachigkeitsdidaktik versucht, die vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen für eine Ökonomisierung des Deutschlernens bzw. des Sprachenlernens generell zu nutzen“ (Krumm 2010b: 208), wobei Sprachverwandtschaften genutzt, Sprachbewusstsein geschult und Lernstrategien vermittelt werden. Mehrsprachigkeitsdidaktik orientiert sich also an der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Lernenden, die bereits mehrere Sprachen und eventuell ein Sprachbewusstsein in den Unterricht mitbringen, von denen Gebrauch zu machen ist (ebd.).

Ergebnisse der Tertiärsprachenforschung (s. Abschnitt 3.2.2) lassen darauf folgern, dass in der Forschung nicht mehr die Auffassung vertreten wird, dass L2 als Vorbild für das Lernen weiterer Sprachen dient. Die additive, chronologische Betrachtungsweise des Spracherwerbs scheint nicht mehr fruchtbar zu sein. Stattdessen wird eine potenzielle Mehrfachbesetzung der chronologisch besetzten Positionen vorgeschlagen. Geht man davon aus, dass sich das Lernen einer zweiten Fremdsprache (einer L3) anders gestaltet als das derselben Sprache als L2, scheinen die bisherigen Spracherwerbsmodelle nicht geeignet zu sein, da sie die bestehenden Unterschiede zwischen dem Lernen einer L2 und einer L3 oder Ln nicht abbilden und erklären können. Dabei werden nämlich die Besonderheiten des Lernens einer L3 oder Ln, die sog. fremdsprachenspezifischen Faktoren oder Multilingualismusfaktoren nicht mit berücksichtigt. Aus diesem Grund wurden in der Mehrsprachigkeitsforschung Modelle, die auf bereits vorhandene Modelle bzw. auf Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung zurückgreifen, zur Darstellung multiplen Sprachenlernens erarbeitet. Diesen Modellen ist gemeinsam, dass sie sprachenunabhängig sind und das Lernen weiterer Sprachen nach der L2 systematisch mit einbeziehen, sowie mit berücksichtigen, dass die Ausgangslage beim Lernen von L3, L4, Ln anders ist als beim Lernen der L2. Diese



Modelle heben „den spezifischen Charakter des Lernens der ersten Fremdsprache als [...] Grundlage für Mehrsprachigkeit und Mehrsprachenlernen hervor“ (Hufeisen/Riemer 2010: 747) und nehmen beim Lernen einer zweiten Fremdsprache eine spezifische Fremdsprachenlernkompetenz an, die beim weiteren Fremdsprachenlernen als Erleichterung gesehen wird (Hufeisen 2003: 8; Roche 2013: 167; Hufeisen/Riemer 2010: 747; Hufeisen 2001 und 2004: 77f.). Im Folgenden werden vier dieser Modelle ausführlich vorgestellt. Die Modelle wurden ausgewählt, weil sie sich auf die individuelle Mehrsprachigkeit von Individuen beziehen und Aspekte des Lernens weiterer Fremdsprachen nach der L1 im institutionellen Kontext berücksichtigen.

a) **Das Faktorenmodell** von Hufeisen (1998, 2003, 2010c)

Dieses Modell dient zur Beschreibung des sukzessiven und multiplen Sprachenlernens, in dem bestehende Sprachlernerfahrungen den Erwerb weiterer Sprachen beeinflussen. Im Modell werden die fremdsprachenspezifischen Faktoren in vier Stufen (Erwerb einer L1, Lernen einer L2, einer L3 und weiterer Fremdsprachen Ln) dargestellt. Es lässt sich beobachten, welche Faktoren beim Lernen weiterer Fremdsprachen zu den bisherigen hinzukommen. Es wird angenommen, dass alle Stadien durch die Spracherwerbs- und Lernfähigkeit des Individuums (Universalien) und die Lernumwelten geprägt werden. Der Erstspracherwerb wird durch neurophysiologische, lernerne Faktoren und die Art bzw. den Umfang des Inputs beeinflusst. Beim Lernen einer L2 verfügen Lernende bereits über Lebens- und Lernerfahrungen bzw. Strategien, wozu kognitive, linguistische und emotionale Faktoren hinzukommen, wodurch die Basis für eine grundsätzliche Mehrsprachigkeit geschaffen werden kann. Der größte qualitative Sprung vollzieht sich beim Lernen einer L3, wobei die Einflussfaktoren auch komplexer werden. Das bisherige Faktorenbündel wird beim Lernen einer L3 mit den fremdsprachenspezifischen Faktoren ergänzt. Der qualitative Unterschied ergibt sich aus der Existenz einer anderen Fremdsprache und aus spezifischen Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien (Hufeisen 1998: 171f.; Hufeisen 2003: 8f.; Hufeisen/Marx 2010: 827f.). Das Faktorenmodell liefert wichtige Anhaltspunkte für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit: Es macht transparent, auf welche Wissensbestände und vorhandenen Kompetenzen bzw. Fähigkeiten Lernende zurückgreifen können.

- b) **Dynamisches Modell der Mehrsprachigkeit (Dynamic Model of Multilingualisms)** von Herdina und Jessner (Jessner 1997 und 1998; Herdina/Jessner 2002)

Es ist ein psycholinguistisches Modell und stellt die dynamische Entwicklung individueller Lernprozesse in den Mittelpunkt. In diesem holistischen Systemmodell untersuchen Herdina und Jessner Mehrsprachigkeit auf individueller Ebene und betonen beim Lernen einer dritten Sprache die positive Einwirkung metalinguistischer Kompetenzen und die Wichtigkeit der Sprachlernfähigkeit. Das Modell geht nicht von Sprachen als Systemen, sondern von sprachlichen Systemen aus, die Teile eines psycholinguistischen Systems eines Mehrsprachigen sind (Hufeisen 2003: 8; Roche 2013: 173; Boócz-Barna 2007: 21; Kursiša 2012: 29f.).

- c) **Rollen-Funktions-Modell** von Williams/Hammarberg (Williams/Hammarberg 1998; Hammarberg 2001)

Wie das Dynamische Modell ist auch das Rollen-Funktions-Modell psycholinguistisch orientiert und schreibt den Sprachen bestimmte Funktionen bzw. Rollen zu. Außerdem hält das Modell die etymologische Verwandtschaft oder Distanz zwischen den Sprachen für ein wichtiges Kriterium beim multiplen Sprachenlernen (Roche 2013: 172f.).

- d) **Foreign Language Acquisition Model (FLAM)** von Groseva (1998)

Das Modell ist aufgrund der Untersuchungen mit bulgarischen DaF-Lernenden von Groseva entstanden, in deren Rahmen „durch Fehleranalyse der Lernerproduktionen die Unterschiede im interlingualen Transfer herausgearbeitet wurden“ (Kursiša 2012: 28). Nach ihren Untersuchungen kam Groseva (1998) zu dem Schluss, dass eine Person nach einem bewussten Lernen einer L2 über ein bewusstes Wissen verfügt, das die Grundlage für das System und den Erwerb weiterer Fremdsprachen bildet (Kursiša 2012: 28).

Über die sich an individueller Mehrsprachigkeit orientierenden Modelle hinaus gibt es auch weitere, die sich auf mehrsprachige Gesellschaften beziehen. Ein solches Modell ist z.B. das soziolinguistisch orientierte Ökologische Modell (Ecological Model of Multilinguality) von Aronin und O'Laoire (2004), das das Prinzip der im alltäglichen Sinne verwendeten Ökologie aufgreift und

lernumweltliche Faktoren in den Vordergrund stellt. Es beschreibt Mehrsprachigkeit „als ein ausgleichendes System der Sprachen im Kontext der Identitätsentwicklung einer Person“ (Roche 2013: 177). Dem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass seitens von Mehrsprachigen eine Anpassungsfähigkeit erforderlich ist, womit Bezüge zur Identität des Sprechers und seinen Absichten entwickelt werden. Dieses Modell ist bei der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit aus dem Grunde von Relevanz, weil es das mehrsprachige Individuum fokussiert und die Komplexität der individuellen Mehrsprachigkeit untersucht (Hufeisen 2003: 8; Roche 2013: 177f.).

Die hier vorgestellten Modelle sind sozio- bzw. psycholinguistisch und angewandt linguistisch orientiert bzw. von explorativ-qualitativem Charakter. In diesem Bereich finden auch neurolinguistisch orientierte Datenerhebungsmethoden weite Verbreitung: Diese Untersuchungen gehen der Frage nach, ob Erstsprachen im Gehirn in bestimmten zuordenbaren Regionen und Fremdsprachen in anderen Regionen prozessiert werden. Eindeutige Konsequenzen hierzu können aber erst nach einer langfristigen Erprobung gezogen werden (Hufeisen/Riemer 2010: 747; Franceschini/Hufeisen/Jessner/Lüdi 2004).

### **3.4.1 Mehrsprachigkeit in der Lehrerforschung**

Mehrsprachigkeit wird auch in der fremdsprachendidaktisch angelegten Lehrerforschung untersucht. Lehrerforschung fokussiert in der letzten Zeit einzelne, kognitive Variablen einzelner Lehrpersonen bzw. ihre Verknüpfung. Mehrsprachigkeit wird in dieser Hinsicht als Teil des beruflichen Selbstverständnisses von Lehrpersonen im Hinblick auf die Frage erforscht, welches Wissen sie über Mehrsprachigkeit bzw. über ihre eigenen Vorstellungen, Absichten und Einstellungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit haben (Feld-Knapp 2013 und 2014c: 86ff.). An dieser Stelle soll auf die qualitativ angelegte Untersuchung von Feld-Knapp (2014c) zum beruflichen Selbstverständnis ungarischer DaF-Lehrenden mittels Subjektiver Theorien hingewiesen werden. Die Forschung erfolgte aus der Lehrerperspektive; an das Thema wurde aus der Perspektive der Förderung herangegangen.

Die Untersuchung umfasste einerseits den Wandel der Attitüde von DaF-Lehrenden in Ungarn, andererseits das Berufsprofil und die Motivationsgründe ungarischer Fremdsprachenlehrender. In der Untersuchung bekamen der Aspekt der Mehrsprachigkeit und der Lehrende als Erzieher zur Mehrsprachigkeit einen wichtigen Stellenwert. Durch die Ergebnisse wurden Erkenntnisse dazu gewonnen, was Lehrpersonen von Mehrsprachigkeit halten, inwiefern Fremdsprachen an den jeweiligen Schulen behandelt werden bzw. miteinander in Verbindung gebracht werden und wie Lehrende ihre Lernenden zum Lernen mehrerer Sprachen motivieren und anregen können (Feld-Knapp 2014c: 85ff.).

Aus der Befragung von angehenden Fremdsprachenlehrenden zu ihren Motivationsgründen ging hervor, dass das Konzept der Mehrsprachigkeit trotz seiner offensichtlichen Vorteile kaum bekannt ist. Die Befragung praktizierender Fremdsprachenlehrender zeigte auch, dass diese sich mit dem Thema nur wenig befasst haben und wegen Mangel an Projekten bzw. Weiter- und Fortbildungen Schwierigkeiten damit haben. Bei dieser Zielgruppe konnte andererseits eindeutig bewiesen werden, dass sie dieser Entwicklung positiv gegenüberstehen und an deren zukünftige Umsetzung glauben. Im Rahmen der Befragung zum Berufsprofil konnte ermittelt werden, dass Mehrsprachigkeit einen festen Bestandteil des Berufsprofils der befragten Fremdsprachenlehrenden darstellt. Hier zeigte sich auch, dass, obwohl die Vorteile und die Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit von den Lehrpersonen anerkannt werden, sich Wege von deren Umsetzung noch nicht klar abzeichnen (Feld-Knapp 2014c: 95ff.). Feld-Knapp (ebd., S. 100) weist einerseits auch aufgrund ihrer Forschungsergebnisse darauf hin, dass die Befähigung zur Mehrsprachigkeit spezielle Lehrerkompetenzen voraussetzt, wobei die biographischen Erfahrungen von Lehrpersonen eine wichtige Rolle spielen. Andererseits wurde nach der Durchführung der Forschung festgestellt, dass sich die Umsetzung der Mehrsprachigkeit als eine wichtige Zielsetzung im institutionellen Fremdsprachenunterricht nur im Rahmen einer neuen Lehr- und Lernkultur bzw. einer partnerschaftlichen, kooperativen und kollegialen Zusammenarbeit der Lehrpersonen vollziehen kann.

Die Erkenntnisse der fremdsprachendidaktisch angelegten Forschung von Feld-Knapp, die die Lehrerperspektive in den Mittelpunkt stellt, sind bei der

Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Kontext von grundlegender Bedeutung.

### 3.4.2 Didaktische Ansätze zur Förderung sprachlicher Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen

Mehrsprachigkeit ist also Forschungsgegenstand verschiedener Disziplinen, in denen mehrsprachig aufwachsende Individuen und das Sprachenlernen im FSU unter institutionellen Rahmenbedingungen erforscht werden. Die Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung führen in der Fremdsprachendidaktik zu der Forderung, mit der Berücksichtigung der Forschungsergebnisse der Zwei- und Mehrsprachigkeitsforschung „eine eigenständige Didaktik und Methodik der Mehrsprachigkeit zu erarbeiten“, um echte Mehrsprachigkeitsprofile ausbilden zu können (Bausch 2007: 443). Bei der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit kann der institutionelle FSU auf Ressourcen der Fremdsprachendidaktik zurückgreifen.

Die curricularen Grundlagen sind für den Fremdsprachenunterricht zwar grundlegend, reichen aber in Bezug auf die Umsetzung bildungspolitischer Zielsetzungen an und für sich nicht aus. Der Fremdsprachenunterricht braucht „auf didaktischer Ebene Grundsätze, die das Zusammenspiel von Ursache und Wirkung explizit machen“ (Feld-Knapp 2014a: 20). In der Fremdsprachendidaktik wurden in den letzten Jahren didaktische Ansätze und Konzepte zur Erweiterung der sprachlichen Handlungsfähigkeit vorgestellt, die versuchen, „die vorhandenen Mehrsprachigkeiten und die angestrebten Mehrsprachigkeiten miteinander zu verbinden“ (Hufeisen 2011: 268). Diese Ansätze stellen die Förderung der Mehrsprachigkeit in den Mittelpunkt, indem sie die Sprachen im Lehr- und Lernprozess nicht isoliert, sondern im Gegenteil: integriert betrachten.

Der erste Ansatz, der in den 1970er und 1980er Jahren in England seinen Anfang genommen hat, ist das Programm der *language awareness*, in dessen Mittelpunkt die Bewusstheit bzw. die bewusste Beschäftigung mit der Fremdsprache steht (Reich/Krumm 2013: 79; Wolff 2002b: 31ff.). Das Ziel des Programms war es, „dem Desinteresse, eine Fremdsprache zu lernen, entgegenwirken zu können“ (Feld-Knapp 2014a: 21). Ihm wird eine Überbrückungs-

bzw. Verbindungsfunktion zwischen L1, L2 und L3 zugeschrieben, indem es die muttersprachliche Didaktik der jeweiligen Nationalsprachen sowie die Didaktik der Fremdsprachen berührt. Das Programm der language awareness legt auf die Bewusstmachung und die Sprachbewusstheit als allgemeines Erziehungsziel im FSU großen Wert. Lernende werden zum kritischen Umgang mit der Welt bzw. zur Förderung der Fähigkeit, über die Sprache nachzudenken und den Sprachgebrauch zu reflektieren, angeregt (Feld-Knapp 2014a: 21f.; Reich/Krumm 2013: 79; Wolff 2002b: 31ff.; Neuland/Peschel 2013: 126ff.). Bewusstmachung und Sprachbewusstheit sind auch im Ansatz der *Interkomprehension* gleichermaßen zentrale Begriffe.

Für die vorliegende Arbeit hat der didaktische Ansatz der Interkomprehension eine hohe Relevanz. Aus diesem Grund wird dieses Konzept mit seinen wichtigsten Charakteristika eingehend behandelt. Der Begriff der Interkomprehension kommt in der Fachliteratur in mehreren Bedeutungen vor. Doyé (2005: 7) betrachtet Interkomprehension als eine Kommunikationsform, während Meißner (2012) sie als eine rezeptive Kompetenz definiert. In der vorliegenden Arbeit verwende ich Interkomprehension in Anlehnung an Krumm (2010a: 73) in der Bedeutung einer Verstehensfähigkeit in verwandten europäischen Sprachen innerhalb von Sprachfamilien. In diesem Verständnis stellt Interkomprehension den Erwerb von Teilkompetenzen im rezeptiven Bereich in Sprachen einer Sprachfamilie in den Fokus, wobei Gemeinsamkeiten zwischen genetisch verwandten Sprachen als Lernerleichterungen genutzt und bewusst gemacht werden. Interkomprehension will dazu beitragen, dass man in mehreren Sprachen einer Sprachfamilie agieren kann. Sie setzt sich zum Ziel, eine Lese- und Verstehenskompetenz in verschiedenen, miteinander verwandten Sprachen zu erreichen und dadurch die rezeptive Mehrsprachigkeit zu fördern. Durch die strukturelle und inhaltliche Vernetzung der Sprachen kann Interkomprehension einerseits die Basis für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit schaffen, andererseits als Strategie zur Förderung von Sprachlernkompetenz und zur Lernerautonomie beitragen (Klein 2002; Meißner 2004; Hufeisen/Marx 2007 und 2014; Meißner/Schröder-Sura 2009; Ollivier/Strasser 2013; Feld-Knapp 2014a; Perge 2014a, 2015a und 2015c).

Der Ansatz der Interkomprehension liegt bewährten, in der Praxis erprobten europäischen Projekten zugrunde. In Bezug auf die Förderung der indi-

viduellen Mehrsprachigkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen wurden im europäischen Kontext mehrere Projekte erarbeitet bzw. in der Praxis erprobt. Die ersten Projekte widmen sich den sprachlichen Handlungen im rezeptiven Bereich. Die Geschichte dieser Projekte geht in die 1990er Jahre zurück. In diesen Jahren sind Projekte entstanden, wie die *Hagener Interkulturellen Lesekurse*, das IGLO-Projekt und das Projekt *Lernen für Europa*, das die Vermittlung der rezeptiven Mehrsprachigkeit für die wissenschaftliche Kommunikation mit mittel- und osteuropäischen Ländern zum Ziel setzte (Tafel et al. 2009: 7). Zu den Projekten im rezeptiven Bereich zählen auch die EuroCom-Projekte, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

Die ersten EuroCom-Projekte zielten auf die Interkomprehension zwischen den Sprachen der romanischen Sprachfamilie ab (Klein/Stegmann 2000). Später erwies es sich als notwendig, „das Konzept didaktisch zu implementieren, es auf die anderen beiden großen Sprachengruppen Europas, die slawische und die germanische Gruppe, auszudehnen“ (Klein 2002: 30). Das für die romanischen Sprachen entwickelte EuroComRom von Klein und Stegmann (2000) diente als Vorbild für Zybatow (2005), der die Methode im Rahmen des Projektes EuroComSlav auch auf die slawischen Sprachen übertragen hat, sowie für Hufeisen und Marx (2007, 2014), die das Konzept im EuroComGerm für die germanischen Sprachen ausgearbeitet haben.

Das übergeordnete Ziel des EuroCom-Konzeptes ist es, Europäern Mehrsprachigkeit ohne erhöhte Lernanstrengung bzw. ohne perfektionistische Kompetenzanforderungen zu ermöglichen, wobei den partiellen sprachlichen Kompetenzen große Bedeutung beigemessen wird (Hufeisen/Marx 2007: 4 und 2014: 7). In den EuroCom-Projekten wird auf die Teilkompetenzen großer Wert gelegt sowie deren wichtige Rolle hervorgehoben. Diese Projekte fokussieren das Lesen als eine relevante rezeptive Kompetenz und setzen sich zum Ziel, Lernenden dazu zu verhelfen, Texte in verwandten Sprachen erschließen bzw. lesen lernen zu können. Das Konzept zielt also auf den Erwerb interlingualer Lesekompetenz in allen Sprachen einer Sprachfamilie ab (Boócz-Barna 2013a: 112f.). Die Projekte versuchen den Sprachlernenden die rezeptive Mehrsprachigkeit zu ermöglichen, indem diese sich Strategien zum Lesen bzw. Verstehen von Texten aus verwandten Sprachen und darüber hinaus Techniken des optimierten Texterschließens aneignen können (Lutjeharms 2002; Hufeisen/Marx 2007 und 2014; Feld-Knapp 2014d).

Die während des Leseprozesses eingesetzten Vorkenntnisse von Lernenden aus der Muttersprache, aus bereits gelernten Fremdsprachen bzw. mit Hilfe von Brückensprachen und den zwischen den genetisch verwandten Sprachen bestehenden Ähnlichkeiten können als Ressourcen genutzt werden und dadurch das Verstehen erleichtern (Krumm 2003a, 2010b: 208; Boócz-Barna 2007; Feld-Knapp 2014b; Hufeisen/Marx 2007, 2014). In diesen Projekten kommt den sog. Brückensprachen, in denen Lernende bereits über gewisse Kenntnisse verfügen und diese für Transferprozesse gezielt einsetzen (Tafel et. al. 2009: 11), auf deren Basis Sprachlernende also eine andere Sprache innerhalb einer Sprachfamilie erschließen lernen, eine besondere Bedeutung zu (Boócz-Barna 2013a: 112f.)

Wie schon angedeutet, bauen die EuroCom-Projekte auf die zwischen den Sprachen bestehenden sprachverwandtschaftlichen Beziehungen in den romanischen, germanischen und slawischen Sprachfamilien auf und können dadurch in den Dienst der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit gestellt werden (Klein 2002; Hufeisen/Marx 2007 und 2014).

Sprachverwandtschaften sollen also eine Schlüsselfunktion haben und dienen als Ordnungsprinzip, d.h. sie werden als neues Mittel zur Förderung der Mehrsprachigkeit eingesetzt. Zumal die germanischen Sprachen zu den meist gelernten Fremdsprachen in Ungarn gehören und unter den EuroCom-Projekten dem EuroComGerm-Projekt eine entsprechend große Bedeutung beigemessen wird, wird Letzteres im Folgenden auch detaillierter vorgestellt.

EuroComGerm ist dem übergeordneten Ziel des EuroCom-Konzeptes verpflichtet und zielt auf die Förderung der Verstehensfähigkeit, d.h. der Interkomprehension in germanischen Sprachen ab. Zur Förderung wurde eine gemeinsame Methode, das Verfahren der „Sieben Siebe“ entwickelt, „das es erlaubt, Sprachverwandtschaften zu erkennen und für das Lernen bzw. Verstehen verschiedener Sprachen zu nutzen“ (Krumm 2010a: 73). Das EuroComGerm-Projekt soll den Sprechern germanischer Sprachen ermöglichen, an Texte in weiteren germanischen Sprachen, in denen sie mit Hilfe der Brückensprachen Deutsch und Englisch viel Bekanntes entdecken können, heranzugehen, diese zu erschließen und zu verstehen (Hufeisen/Marx 2007: 4ff. und 2014: 8f.). Das Projekt stellt auch das Lesen als rezeptive Fertigkeit und die Aneignung von rezeptiven Kompetenzen beim Lesen in den Mittelpunkt und betrachtet die



zwischen den Sprachen bestehenden Ähnlichkeiten als Ressource bzw. als Grundlage beim Verstehen (Hufeisen/Marx 2007: 3ff. und 2014: 5ff.).

Um den Sinn von Texten erfassen zu können und sie zu verstehen, werden beim Lesen verschiedene Strategien eingesetzt. Besonders wichtig sind Texterschließungsstrategien, wenn man einen Text in einer unbekannten Sprache liest (Ehlers 1998; Bimmel 2002; Feld-Knapp 2005; Lutjeharms 2010a). Beim ersten Lesen in einer unbekannten Sprache können Zahlen, Orts- oder Personennamen, Bilder und Diagramme normalerweise mühelos oder mit minimalem Aufwand rezipiert werden. Weitere Informationen und der Gesamtsinn des Textes werden durch eine Art Kehrarbeit, durch das sogenannte „Sieben“<sup>1</sup> erkennbar und zugänglich (Hufeisen/Marx 2007 und 2014). Die Siebe ermöglichen, an einen Text heranzugehen und dessen Inhalt zu erschließen: „Jedes einzelne Sieb verhilft dem Lernenden einen Schritt weiter Richtung Textverständnis“ (Hufeisen/Marx 2007: 6 und 2014: 9). Die sieben Siebe, die zum optimierten Texterschließen verwendet werden, bezeichnen die einzelnen Ebenen des Sprachsystems, welches von der phonetisch-phonologischen bis hin zur textuellen Ebene umfasst wird, und stellen die sieben Transferbereiche beim Erschließen dar. Der Text soll also auf sieben Ebenen erfasst werden können. Gemeinsamkeiten, die eine gute Basis für Transfermöglichkeiten bieten, können zwischen den germanischen Sprachen tatsächlich auf jeder Ebene erfasst werden (Hufeisen/Marx 2007: 7ff. und 2014: 9ff.; Boócz-Barna 2013a: 112f.).

Der Einsatz des Instrumentes der sieben Siebe erweist sich bei der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit von Sprachlernenden, die Deutsch als Muttersprache haben, mittlerweile als erfolgreich (Hufeisen/Marx 2007 und 2014). Für deutsche Muttersprachler dürfte es keine besonderen Schwierigkeiten bereiten, andere germanische Sprachen zu erschließen bzw. zu verstehen. Nun stellt sich die Frage, ob sich dieses Instrumentarium auch in einem anderen Kontext als erfolgreich erweist, in concreto: wenn die Ausgangssprache eine nichtgermanische Sprache ist, sondern etwa das (zur finnougri-schen Sprachfamilie gehörende) Ungarische – Sprachlernende mit Ungarisch als Muttersprache haben nämlich bereits beim Lesenlernen in germanischen Spra-

---

1 Zur ausführlichen Darstellung der einzelnen Siebe in ihrer Bedeutung für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit siehe Perge 2014a.

chen mit zahlreichen Schwierigkeiten zu kämpfen, die überwiegend aus den Abweichungen der sprachlichen Strukturen der zu unterschiedlichen Sprachfamilien gehörenden Sprachen resultieren.

Bei dem Ansatz der Interkomprehension steht also der Gedanke im Mittelpunkt, die Gemeinsamkeiten genetisch verwandter Sprachen auf verschiedenen Ebenen des Sprachsystems gezielt als Lernerleichterung zu nutzen. Ein ähnliches Prinzip liegt auch der Tertiärsprachendidaktik zugrunde, in der beim Lernen einer L3 oder Ln auf vorher erworbene Sprachen zurückgegriffen wird (Reich/Krumm 2013: 82f.). Tertiärsprachendidaktik geht auf das Projekt DaFnE (=Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch als erste Fremdsprache) des Grazer Europäischen Fremdsprachenzentrums zurück. Dieses Konzept ist im Bereich Deutsch als Fremdsprache entstanden, nachdem Deutsch immer häufiger erst als dritte oder weitere Fremdsprache nach Englisch gelernt wird, und setzte sich zum Ziel, Lernmaterialien für Lernende zusammenzustellen, die mit dem Deutschen nach dem Englischen anfangen (Hufeisen 2011: 268). Wie beim Forschungsgegenstand der Tertiärsprachenforschung erläutert wurde (vgl. Abschnitt 3.3.2.2), wird darin von der Frage ausgegangen, wie die schon erworbenen Kompetenzen, Fremdsprachenlernstrategien und Sprachkenntnisse lernökonomisch genutzt werden können. Während es bei der Interkomprehension um miteinander genetisch verwandte Sprachen geht, fokussiert die Tertiärsprachendidaktik die Bezugnahme auf andere gelernte Sprachen, die nicht immer miteinander verwandt sind (Feld-Knapp 2014a: 22; Hufeisen/Lindemann 1998; Neuner 2003: 13ff.).

Den vierten didaktischen Ansatz stellt die *Mehrsprachigkeitsdidaktik* dar (ausführlich behandelt in Abschnitt 3.4). In Bezug auf die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist es noch einmal hervorzuheben, dass sie sich im deutschsprachigen Raum etablierte, wobei es ihr nicht um die Reihenfolge gelernter Sprachen wie in der Tertiärsprachendidaktik geht, sondern um die im Klassenraum vorhandene Mehrsprachigkeit, also um die Untersuchung von L1 und der Bildungssprache (Krumm 2010b: 208; Reich/Krumm 2013; Feld-Knapp 2014a: 22f.).

Der fünfte didaktische Ansatz zur Erweiterung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen ist das *Integrierte Sachfach- und Sprachenlernen* (anders bilingualer Sachfachunterricht, englisch auch als CLIL / Content and Language Integrated Learning), das den Unterricht der Sprache

und des Sachfaches in den Mittelpunkt stellt. Die Fremdsprache ist dabei nicht nur Medium, sondern auch der Inhalt des Unterrichts (Feld-Knapp 2014a: 23). Dadurch, dass Sachfächer in einer fremden Sprache unterrichtet werden, werden das sachliche bzw. fachliche und sprachliche Lernen miteinander verbunden, also die sprachliche und die fachliche Kompetenz integrativ miteinander verknüpft (Wolff 1997b: 170).

All die vorher erläuterten didaktischen Ansätze haben bei der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit eine hohe Relevanz: Sie können zur bewussten Auseinandersetzung mit Sprachen, zur Bewusstmachung von Ähnlichkeiten und Unterschieden bzw. zur Überwindung des monolingualen Konzeptes im Fremdsprachenunterricht beitragen.

### 3.5 Forschungsmethodologie in der Mehrsprachigkeitsforschung

Wie in jeder Disziplin und in jeder Forschungsrichtung nimmt die Frage der Forschungsmethoden auch in der Mehrsprachigkeitsforschung eine wichtige Rolle ein. In der empirischen Mehrsprachigkeitsforschung werden sowohl qualitative, als auch quantitative Methoden bzw. die Kombination der beiden eingesetzt. Während sich in der englischsprachigen Zweitsprachenerwerbsforschung überwiegend quantitativ orientierte Forschungen finden, dominieren in der deutschsprachigen Sprachlehr- und lernforschung und im Kontext von DaF/DaZ eher qualitative Forschungsansätze (Hufeisen/Riemer 2010: 748). Durch standardisierte und strukturierte quantitative Methoden kann man zu repräsentativen Ergebnissen kommen, aus denen man zu Verallgemeinerungen gelangt. Im Rahmen quantitativer Studien, die in erster Linie in experimentellen Designs oder bei beschreibenden Studien eingesetzt werden, wird oft mit Fragebögen eine möglichst große Probandenzahl befragt bzw. getestet, um dem Prinzip der Validität Rechnung tragen zu können. Demgegenüber fokussieren qualitative Methoden eine kleinere Anzahl von Probanden, die als typische Vertreter des Untersuchungsgegenstandes gelten. Die Dateninterpretation ermöglicht die Erklärung des Verhaltens der Probanden. Infolge qualitativer Forschungen lassen sich keine verallgemeinernden Aussagen machen. Mit qualitativen Studien kann man das Sprachverhalten, die

Sprachverwendung in bestimmten Situationen und die Sprachmischung beobachten, die Sprachbiographie von Individuen analysieren sowie durch langfristige Beobachtung auch die frühkindliche Mehrsprachigkeit besonders gut erforschen (Riehl 2014: 21f.). In Bezug auf die Erforschung der Mehrsprachigkeit dominieren in der Lehrerforschung qualitativ interpretative Methoden, um die Innensicht der Untersuchungspersonen unter die Lupe nehmen zu können. Unter den empirischen und qualitativ orientierten Forschungsmethoden sind die Subjektiven Theorien, die zur Untersuchung des beruflichen Selbstverständnisses geeignet sind, da sie „die Reflexionsfähigkeit des bewusst handelnden Individuums“ annehmen (Feld-Knapp 2014c: 88), besonders zu erwähnen.

Im Rahmen der Mehrsprachigkeitsforschung gibt es sehr vielfältige und unterschiedliche Methoden, die je nach Untersuchungsziel einzusetzen sind. Oft wird mit soziolinguistischen Methoden gearbeitet, die durch Fragebögen, Interviews, teilnehmende Beobachtung, linguistic landscaping und Sprachenporträts zur Erforschung des Sprachgebrauchs, der Sprachbiographie, des Sprachverhaltens von Mehrsprachigen und ihrer Spracheinstellung sowie der Sprachdominanz einen Beitrag leisten können (Busch 2013; Krumm 2010c; Krumm/Jenkins 2001; Franceschini 2010). Anders als soziolinguistische Herangehensweisen beruhen psycholinguistische Untersuchungen auf empirischen Versuchen. Sie erforschen Strategien des Sprachverhaltens (wie z.B. Codeswitching) und des Sprachenlernens, die mentale Repräsentation der Mehrsprachigkeit und die mentale Verknüpfung und gegenseitige Beeinflussung der Sprachen im Gehirn. Die im Gehirn ablaufenden Prozesse können mit Hilfe von Versprecheranalysen, Protokollen lauten Denkens, Priming-Experimenten und Eye-tracking aufgedeckt werden (Riehl 2002 und 2014: 26ff.). Über die soziolinguistischen und psycholinguistischen Methoden hinaus wurden Methoden im Bereich der Neuropsychologie entwickelt, mit denen aufzuzeigen ist, „wo die jeweiligen Sprachen eines Sprechers im Gehirn lokalisiert sind“, außerdem „können [derartige Verfahren] die Aktivierung der Sprachen mit genauen Messmethoden nachzeichnen“ (Riehl 2014: 33).

Da in Bezug auf die Mehrsprachigkeit eine breite Palette von Phänomenen untersucht wird, empfiehlt sich eine Kombination der verschiedenen Untersuchungsmethoden. In Untersuchungen zur Mehrsprachigkeit werden nicht nur Forschungsmethoden der Sozio-, Psycho- und Neurolinguistik, sondern

auch die der Sprachlehr- und -lernforschung bzw. der Fremdsprachendidaktik verwendet. Die Mehrsprachigkeitsforschung hat methodisch besonders viel von den Langzeitstudien profitiert, die bei der Interpretation und Dokumentation von individuellen und gruppenbezogenen Spracherwerbs- und Sprachlernverläufen eingesetzt werden. Weil die langfristige Verpflichtung in Langzeitstudien von den Probanden Durchhaltevermögen und Zuverlässigkeit verlangt, besteht dabei die Gefahr, dass sie aus der Studie ausscheiden. Aus diesem Grund werden Querschnittsstudien, die durch den parallelen Vergleich verschiedener Gruppen Longitudinalstudien simulieren, bevorzugt. Im methodologischen Instrumentarium der Mehrsprachigkeitsforschung finden sich auch Fehleranalysen, die aber wegen der Triangulation oft mit anderen Untersuchungsinstrumenten gemeinsam zum Einsatz kommen. Darüber hinaus werden auch Sprachstandserhebungen, Tests, Akzeptabilitätsbeurteilungen sowie subjektive Daten aus Fragebögen, Interviews, Lerntagebüchern und Portfolios bzw. die teilnehmende Beobachtung und Interpretation von Lernerdaten und Lerneräußerungen angewendet (Hufeisen 2010a: 379f.; Riemer 2010; Settinieri/Riemer et al. 2014). In der Mehrsprachigkeitsforschung zeigt sich also eine große Bandbreite bzw. Vielfalt von Methoden. Die genannten Disziplinen sind miteinander eng verzahnt, können von den Forschungsergebnissen gegenseitig profitieren und einander nicht nur fachlich, sondern auch forschungsmethodologisch bereichern.

## 4 Lesen

Lesen ist ein grundlegender Begriff der Wissens- bzw. der Informations- und Kommunikationsgesellschaft. Es ist ein wichtiges Mittel des Wissenserwerbs und des Bildungserwerbs, ein Lernziel bzw. Bildungsauftrag der Schule und stellt eine Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen und sozialen Leben dar. Lesefähigkeit bedeutet Zugang zur Schrift bzw. zu Informationen und daher vielerlei Möglichkeiten der Kommunikation und zugleich Zugehörigkeit zu einer literalen Gesellschaft. Lesen war in der Geschichte immer von zentraler Bedeutung, der Lesebegriff galt als ein Schlüsselwort in der wissensbasierten Gesellschaft. Seit den 1960er Jahren erlebte aber die Leseforschung mehrere Phasen in Bezug auf die Konzeptualisierung des Lesens und des Lesers. Das hatte weitreichende Konsequenzen für den Lesebegriff und für die Auffassung vom Lesen (Ehlers 1998; Bertschi-Kaufmann 2007). Daher ist die Behandlung der Definitionsmöglichkeiten und der Abgrenzung des Lesebegriffs von Bedeutung, die den Gegenstand von Abschnitt 4.1 darstellen. Dabei wird ausführlich auf zwei unterschiedliche Konzeptualisierungen in Bezug auf das Lesen eingegangen: zum einen auf das Lesen als Dekodierung, zum anderen auf das Lesen als Sprachhandlung.

### 4.1 Lesen: Definition, Abgrenzung

Viele Jahre lang wurde die Methodik der Leseforschung durch das Konzept des schlechten und guten Lesers geprägt. Das resultierte aus der Auffassung, die Lesen als eine komplexe Fertigkeit definierte, die in weitere unterscheidbare Fertigkeiten zu zerlegen und effektiv zu schulen ist. In diesem Sinne macht den profizienten Leser die Beherrschung dieser Fertigkeiten aus (Westhoff 1997: 5; Ehlers 1998: 16; Gósy 2005: 373f.; Neuland/Peschel 2013; Csépe 2014).

In der audiolingualen Methode und in der ersten Phase der kommunikativen Didaktik wurde Lesen als Fertigkeit als eine Kommunikationstechnik konzeptualisiert und für ihre Förderung das Konzept des Fertigkeitstrainings erarbeitet (Feld-Knapp 2016; Thonhauser 2008; Westhoff 1997). Lesen als Fertigkeit wurde an und für sich betrachtet und im Fremdsprachenunterricht isoliert gefördert. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen hat im Jahre 2001 eine andere Auffassung in Bezug auf kommunikative sprachliche Kompetenzen mit sich gebracht: Statt eines linearen Fertigkeitstrainings wurden die sprachlichen Kompetenzen im GeR in ihrer Bedeutung für kommunikative Grundfunktionen und kommunikative Sprachaktivitäten beschrieben und Fertigkeiten wurden als sprachliche Handlungen definiert (Feld-Knapp 2016; Europarat 2001; Fandrych/Thonhauser 2008).

Bis in die 1960er Jahre verstand man unter Lesen primär die Dekodierung von Wörtern, Buchstaben und syntaktischen Strukturen: „Dekodieren galt als die Fähigkeit, geschriebene Symbole in Laute umzuwandeln und gesprochenen Wörtern Bedeutungen zuzuordnen“ (Ehlers 1998: 16). Lesen bedeutet in diesem Sinne die Transformation der geschriebenen Wörter in gesprochene Wörter. Lesen ist ein vom Geschriebenen geleitetes Denken. Dementsprechend wird der Leseprozess in zwei Teile gegliedert: Den ersten Teil bildet die Dekodierung, d.h. die Entschlüsselung der Buchstaben, die Identifizierung der Buchstaben als Sprachlaute und die Segmentierung der Wörter; im zweiten Teil erfolgt die Bedeutungserschließung, d.h. die morphologische Struktur des segmentierten Wortes wird erkannt und die Bedeutung wird erschlossen (Perfetti 1986; Gósy 2008, 2005: 362; Adamikné 2006; Csépe 2006).

Der Leser galt in diesem Prozess als Dekodierer und hatte eine passive Rolle. Die Aufgabe des Lesers bestand darin, den dem Text inhärenten Sinn herauszulesen. Diese Auffassung des Lesens ist eher datengesteuert (bottom-up). In datengesteuerten Modellen werden die Ebenen des Leseprozesses seriell nacheinander von unten nach oben durchlaufen. Die Teilprozesse sind dabei autonom und arbeiten unabhängig voneinander: höhere Teilprozesse setzen also erst nach dem Abschluss der Verarbeitung auf den niedrigeren Ebenen ein (Christmann/Groeben 1999; Christmann 2010: 149; Neuland/Peschel 2013).

Die Vertreter dieser lesetheoretischen Position waren Mackworth (1972), Gough (1972) und Laberge/Samuels (1974), die Lesen als einen Prozess auf-

fassten, „der vom Text und seinen Daten ausgeht, linear verläuft und nacheinander Bedeutungen einer Reihe dekodierter Wörter miteinander verkettet“ (Ehlers 1998: 16). Auf der ersten Stufe der Dekodierung erfolgt die Analyse der visuellen Signale, die als Datenbasis für die phonemische Analyse gelten, die dann zum semantischen System führt. Die intuitive und heute als naiv bezeichnete Vorstellung vom Lesen als eine eher passive Rezeption der im Text enthaltenen Bedeutung, Information oder Botschaft liegt früheren Kommunikationsmodellen aus der behavioristischen Psychologie zugrunde: Autoren eines Textes enkodieren beim Schreiben die Bedeutungen, die dann beim Lesen von den Rezipienten zu dekodieren sind. Damit liegt ein deterministisches Kommunikationsmodell vor, in dem Rezipienten die vom Autor enkodierten Bedeutungen beim Lesen dekodieren müssen. Lesen erschöpft sich in diesem Sinne in der passiven Bedeutungsdekodierung, die vom geschriebenen Text determiniert wird (Christmann/Groeben 1999: 145; Ehlers 1998).

Die Lesepraxis wurde also durch lange Jahre durch die Position bestimmt, die vom buchstabenweisen bzw. Wort-für-Wort-Lesen ausging und Lesen als einen Dekodierprozess konzeptualisierte. An dem linearen und stufenweisen Modell des Lesens wurde kritisiert, dass die Interpretation des Lesens vereinfacht bzw. der Gebrauch übergeordneter Strukturen nicht berücksichtigt wurde. Im Leseprozess kam der Interpretation der sprachlichen Strukturen eine große Bedeutung zu. Mit der Entfernung von der Auffassung über das Lesen als Dekodieren hat sich der kognitive Ansatz in der Leseforschung immer mehr verbreitet (Ehlers 1998; Csépe 2014).

Mit dem kognitiven Ansatz nahmen also die Rolle des Lesers, seines Vor- und Weltwissens und die Wichtigkeit textexterner Merkmale zu. Kognitionspsychologische Forschungen konzentrierten sich nicht mehr nur auf den Text, seine Merkmale und die Rekonstruktion der Schreibintention des Produzenten, sondern vielmehr auf den Leser und seine Rezeptionsleistung (Neuland/Peschel 2013: 159). Der Schwerpunkt verschob sich auf erwartungs-, wissens- bzw. konzeptgeleitete Prozesse, in denen Lesen als ein Prozess der höherstufigen Verarbeitung gesehen wird, bei dem Prozesse auf übergeordneten Ebenen auf die unteren überleiten. In diesem Prozess kommt dem Leser die Rolle des Raters zu. Das Lesen wurde als ein psycholinguistisches Ratespiel (*psycholinguistic guessing game*) des Lesers zwischen den im Text enthaltenen



sichtbaren sprachlichen Informationen und seinem Weltwissen gedeutet. In diesem Prozess stellt der konzeptualisierte gute Leser im Leseprozess aktiv Hypothesen auf und überprüft diese am Gelesenen bzw. gegebenenfalls revidiert er sie. Vertreter des wissens- und erwartungsgeleiteten Lesemodells gehen davon aus, dass sich der gute Leser beim Antizipieren von Wörtern auf den Kontext stützt und visuelle Informationen nur selten benutzt. Außerdem beeinflussen übergeordnete Prozesse direkt den Fluss von Informationen auf den unteren Ebenen. Lesen als ein von oben geleiteter Verarbeitungsprozess vollzieht sich in Zyklen von Stichprobenentnahme, Hypothesenbildung, Testen, Bestätigen bzw. Korrigieren und der Integration von Bedeutungen (Goodman 1967; Ehlers 1998: 17ff.; Gósy 2005; Neuland / Peschel 2013).

Wissensgeleitete Modelle gehen folglich davon aus, dass höhere kognitive Teilsysteme, wie das Weltwissen bzw. das Vor- und Kontextwissen, die Verarbeitung auf allen Ebenen kontrollieren und beeinflussen. Daher wird Lesen als ein Prozess des Hypothesentestens aufgefasst, „bei dem auf der Grundlage der anfänglich aufgenommenen visuellen Information Erwartungen über die nachfolgende Information aufgebaut und überprüft werden“ (Christmann 2010: 149).

Der kognitive Ansatz, der der Kognitionspsychologie zugrunde liegt, fasst Lesen als einen mentalen Prozess der Informationsverarbeitung und der Sinnentnahme auf. In diesem Sinne ist es ein wesentlicher Unterschied im Vergleich zu früheren Zeiten in Bezug auf das Lesen, dass es nicht mehr als ein primär visueller Wahrnehmungsprozess und eine passive, vom Text determinierte Bedeutungsdekodierung betrachtet wird, sondern als die „Fähigkeit, visuelle Informationen aus graphischen Zeichenfolgen zu entnehmen und deren Bedeutung zu verstehen“ (Christmann 2015: 22). Diese Definition deutet einen komplexen kognitiven Vorgang an, an dem mehrere Systeme beteiligt sind und der sich in hierarchisch strukturierte Teilprozesse untergliedern lässt. Unter dem Einfluss kognitiver Wissenschaften wurde eine andere Sichtweise auf das Lesen eingenommen: Es ist kein passiver Vorgang bzw. keine passive Fertigkeit mehr, sondern eine Aktivität bzw. Handlung, ein aktiv-konstruktiver Prozess der Bedeutungsentnahme, bei dem Lesende das Gelesene und ihr Vor- und Weltwissen miteinander verbinden und mit dem Text in Interaktion treten. Beim Lesen als Tätigkeit müssen Lesende den Textanforderungen entsprechend verschiedene Aktivitäten durchführen. Diese

Aktivitäten umfassen u.a. die Wahrnehmung von Sinneinheiten, die Erfassung der Funktion der Sinneinheiten, die Erfassung des Globalthemas, die Ableitung der Gesamtintention des Textes und die Wahrnehmung verschiedener Bedeutungsaspekte eines Textes und ihre Einordnung in Zusammenhänge (Ehlers 1992 und 1998: 11ff.; Christmann 2010: 148).

## 4.2 Lesen im Kontext der Erstsprache

Die in Abschnitt 4.1 dargestellten Erkenntnisse der Leseforschung über den Lesebegriff haben die Auffassungen vom Lesen im Kontext der Erstsprache maßgebend beeinflusst. In Bezug auf das Lesen in der Erstsprache wurden unterschiedliche Modelle und Theorien entwickelt. In der psycholinguistischen und kognitionspsychologischen Leseforschung wird zwischen der Lesetheorie und dem Lesemodell ein Unterschied gemacht, der der vorliegenden Arbeit auch zugrunde liegt. Eine Lesetheorie liefert die Erklärung eines Phänomens in Bezug auf das Lesen, ein Lesemodell ist die graphische Repräsentation bzw. Darstellung einer Theorie und es setzt sich aus zwei dynamischen Prozessen zusammen: Der eine Prozess ist die Theorie, die das Modell repräsentiert, der andere ist der Prozess, den die Theorie erklärt (Holle 2009: 108). Die vorliegende Arbeit konzentriert sich im Folgenden auf Lesemodelle, die im Kontext der Erstsprache entwickelt wurden.

In der Leseforschung finden sich zahlreiche Lesemodelle, die nach unterschiedlichen Aspekten klassifiziert werden können (Gósy 2005; Adamikné 2006; Csépe 2014). Ein wichtiges Unterscheidungskriterium dieser Modelle ist, ob sie datengesteuert (bottom-up), wissensgeleitet (top-down) oder interaktiv sind. Darüber hinaus können Modelle nach ihrer Mittelbarkeit eingeordnet werden: unter diesem Aspekt wird zwischen mittelbaren und unmittelbaren Modellen unterschieden (Ruddel/Ruddel/Singer 1994). Mittelbaren Lesemodellen liegt die Annahme zugrunde, dass zuerst die Identifizierung und die Speicherung der Buchstaben und erst dann die Bedeutungerschließung erfolgt. Demgegenüber gehen unmittelbare Modelle davon aus, dass die Bedeutungerschließung und die Buchstabenidentifizierung simultan ablaufen (Gósy 2005: 365ff.). In diesem Zusammenhang ist das mittelbare Modell von LaBerge und Samuels, das automatische Informationsverarbeitungs-

modell (Samuels 1994), zu erwähnen, in dessen Mittelpunkt die Aufmerksamkeit steht: Demnach erfolgt in der ersten Phase einerseits die Identifizierung der Symbole, andererseits deren Zuordnung zu den Phonemen; in der zweiten Phase wird die Bedeutung zu den erkannten Symbolreihen zugeordnet. Das Funktionieren der beiden Prozesse wird im Modell der Automatisierung der Aufmerksamkeit untergeordnet. Daher ist es dazu geeignet, den Leseprozess in der L1 zu repräsentieren und zu modellieren. An diesem Modell lassen sich die im Vorigen dargestellten Prozesse des Lesens erkennen. In der früheren Phase steht die Dekodierung im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, darauf baut sich die nächste Phase auf, in der die Bedeutung der dekodierten Buchstaben identifiziert bzw. erschlossen wird. Der echte Leseprozess vollzieht sich erst dann, wenn die erste Phase bereits automatisiert ist und die Aufmerksamkeit sich von Anfang an auf die zweite Phase, d.h. auf die Bedeutungserschließung konzentriert. In diesem Fall gibt es keine Umschaltung mehr von der ersten in die zweite Phase: das verstehende Lesen setzt ein (Gósy 2005: 365f.; Adamikné 2006: 535ff.; Gósy 2008).

Ein interaktives, unmittelbares Modell ist das von Just und Carpenter (1980), das den Leseprozess in einer Kombination von daten- und wissensgeleiteten Prozessen ausgehend von den Augenbewegungen beim Lesen beschreibt. Im Mittelpunkt dieses Modells steht die Annahme, dass jedes Wort unmittelbar nach der Wahrnehmung interpretiert wird, wobei das gesamte Satz- und Textverstehen mit berücksichtigt wird. Das Modell besteht aus drei wichtigen Komponenten: erstens aus der Verarbeitung, zweitens aus dem Arbeitsgedächtnis und drittens aus dem Langzeitgedächtnis. An diesem Modell ist positiv hervorzuheben, dass es eine Interaktion zwischen den Verarbeitungsebenen annimmt und Variationen im Leseverhalten modellierbar macht. Durch die Fokussierung auf den Verarbeitungsprozess gerät das Verstehensprodukt, d.h. die mentale Repräsentation und die Textrepräsentation, in den Hintergrund (Weis 2000: 10f.).

Ein weiteres interaktives Modell ist das von Rumelhart (1994), das den Leseprozess als einen interaktiven Prozess zwischen verschiedenen sprachlichen Ebenen auffasst. Rumelhart nimmt an, dass erstens das Erkennen eines einzelnen Buchstabens von den Buchstaben in seiner direkten Umgebung abhängt, zweitens das Erkennen eines einzelnen Wortes vom syntaktischen und semantischen Kontext abhängt und drittens das Erkennen eines syntak-

tischen Zusammenhang vom semantischen Kontext abhängt. Verstehen auf den unteren sprachlichen Ebenen hängt also von den höheren Ebenen ab. Aufgrund des Modells ist der Leseprozess auf die wahrscheinlichste Bedeutung im jeweiligen Kontext ausgerichtet. Die verschiedenen Wissenssysteme interagieren im Prozess miteinander, werden parallel aktiviert und generieren so die wahrscheinlichste Bedeutung. Lesen wird aufgrund dieses Modells als ein aktiver und adaptiver Prozess bezeichnet (Adamikné 2006; Holle 2009: 121f.).

In der Leseforschung waren die Arbeiten von Goodman (1985) wegweisend. Besonders erwähnenswert ist sein psycholinguistisches Transaktionsmodell, in dem er die Schrift, den Text und den Leser untersucht. Goodman betrachtet das Lesen als einen aktiven rezeptiven Prozess, der durch Transaktion gekennzeichnet ist. Das Ziel des Leseprozesses ist das Verstehen, wobei sich Lesende auf die sog. *cues* („Schlüssel“) stützen und im Prozess kognitive Strategien einsetzen. Der Leseprozess besteht aus einem optischen, einem perzeptiven, einem syntaktischen und einem semantischen Teil. Goodman erfasst das Lesen als einen für alle identischen, transaktiven Prozess. Im Prozess konstruiert einerseits der Autor einen Text, wobei sowohl der Text, als auch die Schemata des Autors sich verändern; andererseits konstruiert auch der Leser einen Text während des Leseprozesses in der Transaktion mit dem Text, in deren Zuge seine Schemata sich mittels der Assimilation und Akkomodation im Sinne von Piaget ebenfalls transformieren (Adamikné 2006: 537f.).

Im Kontext des Lesens und des Lesenlernens in der L1 ist das Stufenmodell von Marsh (Marsh et al. 1981) ein weit verbreitetes Modell, das vier Stufen des Lesenlernens unterscheidet. In der ersten Stufe erfolgt die Identifizierung einer kleineren Gruppe geschriebener Wörter, in der zweiten vollzieht sich auch noch eine Art Ratespiel, wo aber die Anzahl der bekannten Wörter schon größer ist und auch die Rolle des Kontextes zunimmt. Die dritte Stufe widmet sich der Graphem-Phonem-Korrespondenz und die vierte dem geübten Lesen. Die Stufenmodelle wurden aus mehreren Gründen kritisiert. Der eine Kritikpunkt betrifft den Umstand, dass den Modellen die Orthographie der englischen Sprache bzw. die globale Leselernmethode zugrunde liegt; außerdem besteht bei ihnen das Problem, dass sie keine Entwicklungsmodelle sind (Gósy 2005: 366; Adamikné 2006; Csépe 2014).

Aus den 1970er und 1980er Jahren stammen die sog. Wege-Modelle des Lesens, die parallel mit den Stufenmodellen erschienen sind. In den Wege-Modellen, die die Entwicklungsstadien des Lesenlernens berücksichtigen, wurde dem direkten Weg des Lesens und des Verstehens auf Wortebene eine große Rolle zugeschrieben (Csépe 2014).

Es ist schon bekannt, dass Lesen bis in die 1960er Jahre als ein visueller Wahrnehmungsakt mit zwei Realisationswegen betrachtet wurde. Bei der Wahrnehmung geschriebener Texte gibt es zwei Wege: das phonische Lesen und das direkte visuelle Lesen. Beim phonischen Lesen wird ein graphischer Code, d.h. Buchstaben bzw. Buchstabenketten über die Aussprache des Gelesenen in einen akustischen Code, d.h. korrespondierende Laute und Lautketten übertragen. Der akustische Code mündet in Prozesse der mündlichen Sprachverarbeitung, in denen die Bedeutung der Wörter erkannt wird. Dadurch kann das entsprechende Wort richtig ausgesprochen werden. Beim direkten visuellen Lesen werden Wörter über eine visuelle Formanalyse sofort in ihrer Bedeutung erkannt und richtig ausgesprochen (Holle 2009: 109).

Im Sinne des Zwei-Wege-Modells von Morton (1969), das die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Lesen in großem Maße prägte, ist also das laute, verstehende Lesen von Wörtern auf einem semantischen und einem phonologischen Wege möglich. Die erste Phase des semantischen Weges ist die visuelle Analyse, die die Grundlage für die sprachliche Abstrahierung bildet. Das Ergebnis dieses Prozesses ist die Wortform, die durch die gesehene bzw. wahrgenommene Buchstabenkette aktiviert wird. Das Verstehen von Wörtern erfolgt auf dem semantischen Wege auf eine direkte Weise: durch die Identifizierung der gesamten Wortform. Wenn die Wörter in kleinere Einheiten segmentiert gelesen werden, wird die Bedeutung mittelbar erschlossen – das ist im Modell der phonologische Weg (Gósy 2005; Csépe 2014).

Auf angloamerikanischem Gebiet hat in der Folge das Entwicklungsmodell von Temple (1997) einen großen Einfluss auf die Leseforschung ausgeübt. In Temples Modell lassen sich die Wege des Lesens mit drei Verarbeitungsprozessen verbinden. Der eine Weg ist der im Vorigen dargestellte semantische Weg, der von der Wortform ausgeht und die globale Worterkennung bekannter Wörter als Grundlage nimmt; der phonologische Weg des Lesens erfolgt in einer phonologischen Umgestaltungseinheit, die für die Graphem–Phonem-Korrespondenz zuständig ist; schließlich ermöglicht die

verbindende Einheit die Verbindung phonologischer Einheiten und das Zustandekommen der Wortform (Gósy 2005: 366f.; Csépe 2014).

Seit den 1980er Jahren spielen kognitionspsychologische und psycholinguistische Modelle des Leseprozesses eine wichtige Rolle in der Leseforschung. Diese Modelle gehen überwiegend von den Überlegungen von Kintsch und van Dijk (1983) aus, die im Leseprozess zwischen hierarchieniedrigen und hierarchie hohen Teilprozessen unterscheiden und Textverstehen auf diesen Ebenen modellieren. Zu den hierarchieniedrigen Ebenen gehören erstens die Identifikation der Buchstaben, Wörter und Sätze; zweitens die syntaktisch-semantische Repräsentation von Wortfolgen und Sätzen, aus denen Propositionen aufgebaut werden; drittens die lokale Kohärenzbildung, d.h. die Herstellung von Verknüpfungen und Zusammenhängen zwischen Propositionen aufeinanderfolgender Sätze. Das Herstellen von Verknüpfungen kann einerseits durch die an der sprachlichen Oberfläche markierten Verweis- und Verknüpfungsmittel, andererseits aufgrund des vorhandenen Sach- bzw. Weltwissens erfolgen. Auf den hierarchie hohen Ebenen des Textverstehens wird Kohärenz auf globaler Ebene hergestellt: Propositionen werden über die unmittelbar benachbarten Sätze hinaus verknüpft und Verbindungen zwischen Textteilen werden hergestellt. Wie bei der lokalen Kohärenzbildung sind Gliederungsmerkmale bei der Herstellung globaler Textzusammenhänge ebenfalls von großer Bedeutung, sie können nämlich das Verstehen erleichtern (Schnitz 1994). Neben der Bildung von Makrostrukturen werden auf den hierarchie hohen Ebenen auch Superstrukturen gebildet und rhetorische Strategien erkannt (Kintsch/van Dijk 1983; Neuland/Peschel 2013: 160ff.).

Lesen wird also im Modell von Kintsch/van Dijk als ein Prozess der kognitiven Textverarbeitungen, der auf mehreren Ebenen abläuft, beschrieben. Im Kern des Modells sind alle aus der Textlinguistik bekannten sprachlichen Phänomene wie Pro-Formen, Rekurrenz über die Substitution, Konnektoren oder Artikelselektion zu finden, die sich in ihrem verstehenssteuernden Funktionieren gut beschreiben lassen. Diese textkonstitutiven sprachlichen Mittel sind in einen hierarchischen Ebenenverbund gebracht und als Modell der kognitiven Textverarbeitung bekannt gemacht worden (Schermer 2006: 71ff.).

Dem Lese- und dem reflexiven Verarbeitungsprozess liegt ebenfalls das bereits vorgestellte Textverstehensmodell von Kintsch/van Dijk (1983) zugrunde, die in ihrem Modell von einer zyklischen Textverarbeitung ausgehen, in der der Leser Sätze in Propositionen transformiert, bis eine Textbasis zustande kommt. Dieses Verarbeitungsmodell bezieht Strategien und Kontextualisierung der Verarbeitung mit ein. Dadurch wird es möglich, dass das Lesen als eine vom Leser steuerbare Tätigkeit betrachtet wird (Weis 2000: 12). Aufgrund des Modells konstruiert der Leser eine Repräsentation der vom Text beschriebenen Welt. Er wendet Strategien an, um die dem Text zugrunde liegende Situation zu erfassen und sich eine Vorstellung davon zu machen, worüber ein Text etwas aussagt. Die Textverarbeitung wird vom Weltwissen, von den Motiven und Intentionen des Lesers beeinflusst (Ehlers 1998: 47f.).

In Anlehnung an das Modell von Kintsch/van Dijk wurde von Ballstaedt et al. (1981) versucht, die Verarbeitungsprozesse beim Textverstehen, die als ein Wechselspiel zwischen dem Text und den kognitiven Schemata im Kopf des Lesenden erfasst werden, schematisch darzustellen. Innerhalb der textgeleiteten und wissensgeleiteten Richtungen erfolgt die Textverarbeitung, indem der Leser einem Text Propositionen, Inferenzen, Elaborationen und Emotionen zuordnet, bis er fühlt, den Text verstanden zu haben. Als Ergebnis bildet sich in seinem Kopf die Textwelt heraus, zu der er subsemantische, syntaktisch-semantische, inferentielle bzw. elaborative und reduktive Operationen vollziehen muss (Schermer 2006: 74f.).

Der ebenfalls kognitiv-linguistische Forschungsansatz von Börner und Vogel (1994b und 1996) betrachtet die Textrezeption als einen Datenverarbeitungsprozess. Diese textorientierten Prozesse können absteigend oder aufsteigend sein. Bei der top-down-Verarbeitung bildet den Ausgangspunkt das eigene Wissen in Bezug auf Text und Welt und die makrostrukturelle Entfaltung des Textes; bei der bottom-up-Verarbeitung die einzelnen Wörter und Sätze. „Die top-down-Modelle beschreiben den Leseprozess als einen Prozess der Erwartungen, der Hypothesenbildung, der Sinnentnahme [...]“ (Feld-Knapp 2005: 31).

Anfang der 1980er Jahre verbreitete sich das interaktive Modell des Leseprozesses, bei dem auf allen Verarbeitungsebenen eine Interaktion zwischen daten- und erwartungsgeleiteter Verarbeitung angenommen wird (ebd., S. 32). „In interaktiven Ansätzen wird Lesen als ein Prozeß der Informations-

verarbeitung betrachtet, in dem der Leser unter Anwendung seines Wissens Textdaten auf verschiedenen Ebenen analysiert“ (Ehlers 1998: 23). Die Verarbeitungsebenen betreffen die graphischen Symbole, die Buchstaben, die Wörter, die Sätze und den Text, auf denen die Verarbeitung parallel erfolgt (Westhoff 1987; Lutjeharms 1988; Karcher 1988; Richter/Christmann 2009; Lutjeharms/Schmidt 2010).

Über die vorgestellten kognitionspsychologischen Modelle hinaus gibt es weitere kognitive Theorien und Modelle wie die Schema- und Skripttheorie, sowie mentale Modelle, die zur Erklärung und Veranschaulichung des Textverstehens einen Beitrag leisten wollen (Weis 2000).

Die Schematheorie versucht seit den 1980er Jahren die menschliche Wissensrepräsentation zu erklären. Die Schematheorie wird von Rickheit/Strohner (1993) als eine kognitive Struktur bezeichnet, die die wichtigsten Charakteristika eines Gegenstandes repräsentiert. In diesem Sinne findet Informationsverarbeitung auf der Basis der Selektion, Abstraktion, Interpretation und Integration statt. Beim Textverstehen hat die Schematheorie eine Relevanz, weil ein Text nur dann verstanden werden kann, wenn es für die wichtigen Details beim Lesenden ein Schema gibt, mit dem diese Details verbunden und zu neuen Schemata ausgebaut werden können (Weis 2000: 7ff.; Gósy 2005; Holle 2009: 127; Csépe 2014).

Die Skripttheorie (Schank/Abelson 1977) steht in einer engen Beziehung mit der Schematheorie. Sie postuliert nämlich ebenfalls die Existenz von Schemata als von dem menschlichen Wissen zugrundeliegenden Einheiten. Die Skripts beschreiben andererseits typische Handlungssequenzen. Beim Verstehen muss den Rezipienten aufgrund vorhandener Skripts nicht jede Situation bis ins kleinste Detail erläutert werden. Die Skripttheorie ist aus der Sicht des Verständnisses menschlicher Wissensverarbeitung von hoher Relevanz, da sie sich mit der Organisation und Repräsentation des Weltwissens auseinandersetzt (Weis 2000: 7ff.).

Die kognitiven Lesemodelle, u.a. die Schematheorie, wurden aber aus mehreren Gründen in Frage gestellt. Textverstehen ist sowohl von sprachlichen, als auch von nicht-sprachlichen Repräsentationen mitbestimmt. Texte führen beim Lesen zu konkreten Vorstellungen bzw. Sinneswahrnehmungen, die ähnlich und nicht-sprachlicher Natur sind. Die kognitiven Lesemodelle sind aber nur mit einer einzigen Kodierungsform, d.h. der sprachlichen



Realisierungsform der Proposition, ausgestattet und dieser Proposition kam eine Sonderstellung zu. In Bezug auf die Untersuchung des Leseprozesses wurde die *Dual Coding Theory* (DCT) angewendet, die sich mit sprachlichen und nicht-sprachlichen Einflüssen auf das Gedächtnis und das Erinnern befasste (Sadoski/Paivio 2004). Die DCT diente ursprünglich zur Modellierung der Kognition und wurde erst später auf die kognitiven Prozesse des Lesens und Schreibens ausgedehnt, um das Textverstehen und die schriftliche Textproduktion erklären zu können. Die Wichtigkeit der DCT liegt darin, dass sie für die Dekodierung, das Verstehen und die Rückmeldung eine komplexe Erklärung gibt und sich auf den ganzen Leseprozess holistisch konzentriert. Die DCT geht davon aus, dass alle mentalen Repräsentationen auf externen Erfahrungen gründen, die entweder sprachlich oder nicht-sprachlich sein können und durch zwei unterschiedliche mentale Systeme verarbeitet werden (Adamikné 2006: 543ff.). Das eine mentale System, die sog. verbale Kodierung, ist auf sprachliche Informationen, das andere System, die sog. nicht-verbale Kodierung, auf nicht-sprachliche Informationen spezialisiert. Die kognitive Basiseinheit der verbalen Kodierung ist das Logogen, das als eine sinnesspezifische sprachbezogene Einheit bezeichnet wird; die Basiseinheit der nicht-verbalen Kodierung stellt das Imagen dar. Darunter werden sinnesspezifische Einheiten verstanden, die einen Referenzpunkt der außersprachlichen Wirklichkeit aufweisen. Während Logogene einer linearen und sequenziellen Ordnung folgen, sind Imagen holistisch und in komplexe mentale Repräsentationen eingebunden. Nach der Dual Coding Theory werden im Leseprozess drei Prozessdimensionen: die repräsentationale, die assoziative und die referenzielle unterschieden. Der Schwerpunkt des Modells der Dual Coding Theory, in dem die Bedeutung und die Referenz mit berücksichtigt werden, liegt also auf der Unterscheidung verbaler und nonverbaler Systeme (Holle 2009: 133ff.).

Über mentale Modelle kann im Allgemeinen festgestellt werden, dass sie von einer holistischen Auffassung des Textverstehens ausgehen und voraussetzen, dass Komplexität und Integriertheit der mentalen Repräsentationen beim Textverstehen von Anfang an vorhanden sind (Schnotz 1988: 305). Daraus folgt, dass Textverstehen vom ersten Moment des Lesens an von allen Faktoren des Komplexes zu beeinflussen ist (Weis 2000: 14f.).

In lesepsychologischen Forschungen lassen sich in den 1970er und 1980er Jahren zwei Tendenzen beobachten. Einerseits wird der Ansatz vertreten, dass der Spracherwerbsprozess und der Prozess des Lesenlernens identisch verlaufen. Demgegenüber gab es auch Meinungen, die von dem Unterschied der beiden Prozesse ausgehen. Amerikanische Psycholinguisten waren der Ansicht, dass Kleinkinder auf die gleiche Weise lesen und sprechen lernen. Die Gegner dieser Auffassung betonten, dass Lesenlernen Sprachbewusstsein voraussetzt (Gósy 2005: 367).

Über die kognitiven Modelle hinaus gibt es auch solche, die die kognitiven Prozesse im sozialen Kontext untersuchen. Von diesen ist vor allem das sozio-kognitive Lesemodell von Ruddel und Unrau (1994) zu erwähnen, das Lesen als „einen auf die Bedeutung des jeweiligen Textes ausgerichteten Konstruktionsprozess“ (Holle 2009: 140) auffasst. Mit diesem Modell wird der Versuch unternommen, Lesen im schulischen Kontext zu untersuchen und die für das schulische Lesen nötigen Erweiterungen auszudifferenzieren. Im Modell von Ruddel und Unrau gibt es drei Hauptkomponenten: den Leser, die Lehrperson und das Unterrichtsgeschehen. Der Leser und die Lehrperson sind in Form kognitiver Prozessmodelle, das Unterrichtsgeschehen in Form von sozialen Kommunikations- und Interaktionsprozessen formuliert (Adamikné 2006: 553ff.; Holle 2009: 140f.).

Den im Vorigen geschilderten Modellen ist gemeinsam, dass sie den Lese-prozess aus irgendeiner Perspektive in Bezug auf die Erstsprache beschreiben. Sie unterscheiden sich voneinander aber darin, inwiefern sie das Dekodieren bzw. die Bedeutungskonstruktion und die beim Lesen ablaufenden Teilprozesse betonen und wie sie die Beziehung zwischen den einzelnen Teilprozessen darstellen (Bimmel 2002: 114f.).

### 4.3 Lesen im Kontext der Fremdsprache

Für die vorliegende Arbeit ist es von hoher Relevanz, den Unterschied zwischen dem Leseprozess im Kontext der Erst- und der Fremdsprache zu erfassen. Das Lesen in der Fremdsprache ist durch sprachabhängige und sprachunabhängige Prozesse und ihre Interdependenz charakterisiert. Beide Prozesse beeinflussen das fremdsprachige Lesen, das spezifische Züge hat.

Lesen in der Fremdsprache darf nicht als eine reduzierte Form des muttersprachigen Lesens betrachtet werden, sondern als eine besondere Form des Lesens, das eigene Merkmale und Besonderheiten aufweist und durch eine eigene Dynamik, eigene Gesetzmäßigkeit und ein eigenes Zusammenspiel von Einflussfaktoren charakterisiert wird (Ehlers 1998: 12, 180). Die Operationalisierung des Lesens in der Fremdsprache setzt die Erfassung und die Beschreibung von dessen Besonderheiten voraus. Im Folgenden werden zum einen die Eigengesetzlichkeit des fremdsprachigen Lesens im Vergleich zum muttersprachigen Lesen, zum anderen die beim fremdsprachigen Lesen vorhandenen zusätzlichen Variablen erfasst und dargestellt. Außerdem wird ein Verstehensmodell vorgestellt, das über das Spezifikum verfügt, dass es Lesen in der Fremdsprache modelliert und seine Besonderheiten erfasst.

#### **4.3.1 Verstehensprozess beim Lesen in der Fremdsprache**

In Abschnitt 4.2 wurden verschiedene Modelle des Leseprozesses in Bezug auf die Erstsprache vorgestellt. Es ist nicht anzuzweifeln, dass der Leseprozess sowohl in der Erst- als auch in der Fremdsprache durch zwei Vorgänge: durch das Dekodieren bzw. Wiedererkennen von graphischen Zeichen und Wörtern und durch die Bedeutungskonstruktion charakterisiert wird. Die Interaktion dieser zwei Vorgänge hat Berthele (2007, 2014) in Bezug auf das Lesen in einer Fremdsprache visualisiert und dargestellt. Es wird dabei angenommen, dass Lesende bereits über Kenntnisse in einer Fremdsprache und Erfahrungen mit dem Erlernen einer Fremdsprache verfügen (Kursiša 2012: 87). Den Ausgangspunkt des Verstehensprozesses bildet ein Signal (ein Cue) bzw. ein sprachlicher Input (= der Text) und das Ziel ist es, zu einem mentalen Modell zu gelangen. Auf diesem Weg sind sprachliche und nicht-sprachliche Wissensbestände notwendig. Auf der sprachlichen Seite ist das mentale Lexikon zu erwähnen, in dem Wortformen und damit verbundene Konzepte, Bedeutungen usw. gespeichert sind. Über das mentale Lexikon stehen uns sprachliche Schemata zur Verfügung. Das mehrsprachige Verstehenssystem verfügt zudem über sprachbezogenes Strategiewissen. Zu den nicht-sprachlichen Wissensbeständen gehören das Weltwissen, der Kontext sowie der Kotext (das bereits Gesagte oder Geschriebene). Der von Berthele (2014: 272ff.) dar-

gestellte Verstehensprozess ist kein unidirektionaler bottom-up-Prozess, sondern jede Stufe interagiert mit der ihr untergeordneten Stufe.

#### 4.3.2 Besonderheiten fremdsprachigen Lesens

Forschungen zum fremdsprachigen Lesen blicken auf eine relativ junge Geschichte zurück. In den 1970er und 1980er Jahren nahm das Forschungsinteresse in Bezug auf das Lesen in der Fremdsprache zu (Ehlers 1998: 110; Weis 2000: 19). Im Bereich Deutsch als Fremdsprache soll exemplarisch auf die Arbeiten von Karcher (1988), Lutjeharms (1988, 2010a, 2010b), Westhoff (1987) und Ehlers (1998, 2010b) hingewiesen werden, die sich in den internationalen Forschungskontext einordnen. Relevante Forschungen zum fremdsprachigen Lesen im internationalen Kontext sind u.a. die von Clarke (1979, 1980), Carrell (1984, 1991), Oller (1972) und Clarke/Silberstein (1977).

Die fremdsprachliche Leseforschung war anfangs pädagogisch motiviert. Die Lesepädagogik und die Leseforschung wurden vom psycholinguistischen Modell von Goodman (1967, 1971) und Smith (1971) bzw. von der von Goodman vertretenen Universalitätshypothese in hohem Maße geprägt. Diese Hypothese geht davon aus, dass Lesen in der Mutter- und Fremdsprache ein identischer Prozess ist, und fasst Lesen als eine sprachunabhängige, universelle Fähigkeit auf. Im Sinne dieser Hypothese müssten die von Lesenden verwendeten Lesestrategien in beiden Sprachen auch identisch sein. Empirische Untersuchungen der 1970er und 1980er Jahre zum Lesen in der Zweit- und Fremdsprache haben diese Annahme in den Mittelpunkt ihrer Forschungen gestellt und untersuchten die Frage, ob das Lesen in der Fremdsprache in erster Linie auf Lesefähigkeiten in der Muttersprache beruht oder eher von der Sprachkompetenz in der Fremdsprache abhängt. Ausgehend von einer sprachunabhängigen und universellen Lesefähigkeit untersuchte also die fremdsprachliche Leseforschung erstens den Einfluss der in der Erstsprache erworbenen Lesefähigkeit und zweitens die Bedingungen des Transfers von zuerst erworbenen Lesefertigkeiten auf die Zweit- und Fremdsprache. Im Hinblick auf die Forschungsergebnisse wurde der Versuch unternommen, Schlussfolgerungen in Bezug auf den Zusammenhang zwischen der mutter-

sprachigen und fremdsprachigen Lesefähigkeit und der Fremdsprachenkompetenz zu ziehen (Ehlers 1998: 110ff., Weis 2000).

Im Kontext der Untersuchungen zum fremdsprachigen Lesen ist einerseits die sprachliche Schwellenhypothese, andererseits die sprachliche Interdependenzhypothese zu erwähnen, die auf die fremdsprachliche Leseforschung einen bedeutenden Einfluss ausübten.

Laut der Schwellenhypothese ist Fremdsprachenkompetenz die entscheidende Determinante fremdsprachigen Lesens. Durch die Untersuchungen von Clarke (1980) lässt sich das psycholinguistische Lesemodell von Goodman auch für das Lesen in der Fremdsprache bestätigen. Es wurde nachgewiesen, dass der Transfer von Fertigkeiten möglich ist, da gute Leser in beiden Sprachen bessere Performanzen zeigten, aber die erworbene Sprachkompetenz hatte einen großen Einfluss auf das Lesen in der Fremdsprache. Gemäß der Schwellenhypothese gibt es „ein Schwellenniveau der Sprachkompetenz, das erreicht sein muß, damit ein guter Muttersprachenleser auch ein effektives Leseverhalten in der Fremdsprache zeigt“ (Ehlers 1998: 112). Die in der Erstsprache erworbenen Lesefähigkeiten können also in der Fremdsprache erst nach der Beherrschung eines Mindestmaßes an fremdsprachlicher Kompetenz zur Anwendung kommen. Dies hat auch wichtige Konsequenzen in Bezug auf den Strategietransfer. Der Strategietransfer von der Mutter- auf die Fremdsprache setzt nämlich auch eine gewisse Sprachkompetenz voraus. Wenn dieses Kompetenzniveau nicht erreicht wird, fällt der gute Leser auf ein Leseverhalten zurück, das unter dem Niveau seiner muttersprachigen Lesefähigkeit liegt.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass Lesen in der Fremdsprache sowohl von der muttersprachigen Lesekompetenz, als auch von der Fremdsprachenkompetenz beeinflusst wird. Die Wichtigkeit der beiden Variablen variiert aber in Abhängigkeit von der Lernumgebung, der Textschwierigkeit und dem Profizienzniveau (Ehlers 1998: 181).

Diametral zur Schwellenhypothese besagt die Interdependenzhypothese, dass das Lesen in der Fremdsprache vor allem auf Lesefähigkeiten in der Muttersprache beruht (Bernhardt 1991; Hudson 1982; Lee/Musumeci 1988). In diesem Sinne lassen sich Lesefähigkeiten von der Mutter- auf die Fremdsprache transferieren, wodurch fehlende Sprachkenntnisse ausgeglichen werden können. Demnach können gute muttersprachliche Leser auch in der

Fremdsprache gute Leser sein, da sie ihre Lesestrategien auf die Fremdsprache übertragen können. Muttersprachliche Lesefähigkeiten, Lesestrategien und metakognitive Fähigkeiten stellen in dieser Hinsicht die Obergrenze der Transfermöglichkeiten auf die Fremdsprache dar.

Die Beobachtungen von Hudson (1982) führen zu der Erkenntnis, dass beim Lesen in der Fremdsprache außer der Sprachkomponente das Hintergrundwissen eine ebenso große Rolle spielt. Es wurde darauf hingewiesen, dass Leseprobleme mit Defiziten im Wissen und Wissensgebrauch zusammenhängen. Es wurde bestätigt, dass mit steigender Lese- und Sprachprofizienz in der Fremdsprache zwar andere Lesestrategien der Wissensanwendung gebraucht werden, das fremdsprachige Lesen aber von der in der Erstsprache erworbenen Lesefähigkeit abhängt (Ehlers 1998: 115f.; Biebricher 2008: 33).

Die Annahme, dass schlechtes Leseverhalten in der Fremdsprache mit schlechten Lesefähigkeiten in der Muttersprache und mit fehlendem Transfer im Zusammenhang stehen, ist auf Forschungsergebnisse der Bilingualismusforschung zurückzuführen. Die von Cummins (1979, 1991) entwickelte Interdependenzhypothese dient als Grundlage zur Erklärung unterschiedlicher Effekte beim Lesenlernen in der bilingualen Erziehung, „die mit sozialen und sprachlichen Faktoren sowie der Erziehungsumgebung zusammenhängen“ (Ehlers 1998: 117). Aus den Untersuchungen von Cummins ging hervor, dass es beim Lesen eine kognitive Profizienz, d.h. ein mit Wörtern verbundenes konzeptuelles Wissen gibt. Diese kognitive Profizienz liegt der Lesefähigkeit in allen Sprachen zugrunde und ermöglicht neben anderen Einflussfaktoren den Transfer der Lesefähigkeit. Die konzeptuelle Grundlage, die im Falle von Kindern aus höheren sozialen Schichten bereits im Elternhaus entwickelt wird, ermöglicht das Lesenlernen und die Erweiterung bzw. Ausdifferenzierung der Konzepte. Außerdem wird in der sprachlichen Umgebung der Erwerb sprachlichen Wissens gefördert, das in schulischen Leseerwerbssituationen mitgebracht werden kann und das beim Lesenlernen in der Fremdsprache als Voraussetzung fungiert. Demgegenüber stehen in der sprachlich-kognitiven Entwicklung benachteiligten Kindern aus sozial unterprivilegierten Schichten beim Lesenlernen in der Fremdsprache solche Konzepte nicht zur Verfügung. Die von Cummins angenommenen Voraussetzungen für den Transfer können sich bei diesen Kindern nicht entwickeln. Eine

konzeptuelle Basis ist also unentbehrlich für den Leseerwerb. Bei Transferleistungen sind einerseits die in der Muttersprache erworbene Lesefähigkeit und Schriftlichkeit, andererseits der Leseerwerb mit vertrauten kulturellen Konzepten der Ausgangssprache und -kultur von hoher Relevanz (Ehlers 1998: 117f.; Verhoeven 1990; Cummins 1991).

Die fremdsprachliche Leseforschung geht also in der Regel von einer sprachunabhängigen, universellen Lesefähigkeit aus. Im Unterschied zu dieser Universalitätshypothese wird auch eine andere Richtung vertreten, die davon ausgeht, dass „beim fremdsprachigen Lesen fremdsprachenspezifische Prozesse zur Anwendung kommen“ (Ehlers 1998: 181). Das fremdsprachige Leseverhalten wird auf diese Weise durch das Verhältnis von Ausgangs- und Zielsprache und ihren linguistischen Merkmalen bestimmt. Der fremdsprachige Leser braucht daher sprachspezifische Lesestrategien, weil in beiden Sprachen unterschiedliche Verarbeitungsstrategien angewendet werden.

#### 4.3.3 Lesen als Lernprozess

Lesefähigkeit wird beim Textverstehen vorausgesetzt – daher muss das Lesen in der Fremdsprache erlernt und eingeübt werden, weil die fremdsprachige Lesefähigkeit nicht automatisch vorhanden ist. Auf diese Weise kommt dem Zusammenhang von Textverstehen und Spracherwerb eine wichtige Rolle zu. Die Prozesse des Sprachenlernens und des fremdsprachigen Lesenlernens sind miteinander eng verbunden und bedingen einander:

Beim Lesen hängen sprach- und lesebezogene Prozesse bzw. allgemein kognitive Prozesse zusammen. Im Fall des fremdsprachlichen Lesens reichen die sprachbezogenen Probleme über die Phase des Lesenlernens hinaus und beeinflussen die Leseperformance auch auf einem höheren Profizienzniveau. (Feld-Knapp 2005: 34)

Lesen stellt im Fremdspracherwerb ein Mittel zum Erwerb von Sprachkenntnissen dar und Lesen in der Fremdsprache bedingt auch den Spracherwerb. Wenn Lesenden in der Fremdsprache beim Dekodieren kein lexikalischer Zugriff möglich ist, solange für Wörter und Morpheme keine mentalen Repräsentationen im Lexikon aufgebaut werden, werden Lesende zu schwachen Lesenden. Es reicht nicht aus, Wörter in der Fremdsprache zu lernen,

sondern ihre Verwendung muss automatisiert werden (Feld-Knapp 2005: 33). Es kann auch vorkommen, dass geübte Lesende in der Fremdsprache langsamer lesen als in ihrer L1, weil die Automatisierung auf den unteren Verarbeitungsebenen (noch) nicht zur Verfügung steht. Im Falle einer gestörten Verarbeitung auf den unteren Ebenen wird bei der Worterkennung und der syntaktischen Analyse Aufmerksamkeit verlangt, die später der semantischen Verarbeitung fehlt. Lesende streben in der Fremdsprache nach einer unmittelbaren Sinnentnahme und verlassen sich daher auf das Inferieren oder übergehen bestimmte Textteile. Es kann auch vorkommen, dass der automatische Einsatz von kompensatorischen Rate- und Vermeidungsprozessen, die Fehldeutung eines Wortes bzw. einer Struktur oder das fehlende inhaltliche Vorwissen zu Fehldeutungen in der Textinterpretation führt (Lutjeharms 2010b: 979ff.).

Die einzelnen Ebenen des Leseprozesses, die in Abschnitt 4.2 in Bezug auf das Lesen in der Muttersprache vorgestellt worden sind, werden auch beim fremdsprachigen Lesen unter Berücksichtigung von dessen Eigengesetzlichkeiten und Besonderheiten beschrieben. Es ist anzumerken, dass sich die Beschreibung fremdsprachigen Leseverhaltens aus methodischen Gründen auf die Anfänger und die in ihrer Kompetenz eingeschränkten fremdsprachigen Leser bezieht. In Anlehnung an Ehlers (1998: 183) wird im Folgenden der Leseprozess in Bezug auf den beginnenden fremdsprachigen Leser dargestellt.

Bei der visuellen Analyse macht der fremdsprachige Leser mehr Fixationen, die über einen längeren Zeitraum dauern, als der muttersprachige Leser. Auf der graphophonischen Ebene ist einerseits ein stärker buchstabenweises Lesen, andererseits ein eingeschränktes Wahrnehmungsfeld typisch. Dies verhindert die Nutzung von Informationen in der Peripherie und führt zum Einsatz von Subvokalisierung beim Lesen, um das eigene Verstehen zu unterstützen. Eine automatische bzw. kontextfreie Worterkennung wird durch den geringeren Wortschatz beeinträchtigt, wodurch sich der Leseprozess verlangsamt – daraus resultiert ein einschränkendes Verstehen. Darüber hinaus sind Wortbedeutungen weniger differenziert: Fremdsprachige Lesende haben einen schwierigeren Zugang zu konnotativen Bedeutungen als zu denotativen, was auch zu Interferenzen führen kann. Die semantische Verarbeitung verläuft wegen unzulänglicher Sprachkenntnisse und wenig automatisierter



Lesefertigkeiten auf den unteren Ebenen unter Kontrolle der Aufmerksamkeit. Dadurch werden auch Integrationsleistungen beeinträchtigt. Da bestimmte Wissensvoraussetzungen nicht erfüllt sind bzw. das vorhandene Wissen nicht zu funktionalisieren ist, können Inferenzen häufig nicht gezogen werden. Das fehlende thematische Wissen führt auf der Textverarbeitungsebene zum Aufbau einer textnahen Repräsentation statt eines mentalen Modells. Das fehlende inhaltliche und formale Schemawissen führt zur Begrenzung des Verstehens und zu Interferenzen. Mangel an kulturellem Wissen kann ebenfalls Verstehensschwierigkeiten und Fehler verursachen (Karcher 1988; Ehlers 1998: 183; Lutjeharms 2010a: 21ff. und 2010b: 979f.).

Lesen in der Fremdsprache ist ein vielschichtiger Faktorenkomplex. Entgegen dem muttersprachigen Lesen ist das fremdsprachige Lesen von einer Vielzahl von Variablen bestimmt, „die die Performanz beeinflussen und je nach Lesernkontext zu verschiedenen Performanzmustern führen“ (Ehlers 1998: 180). Performanzfaktoren, die das aktuelle Verhalten fremdsprachiger Leser beeinflussen, sind Hintergrundwissen, Textstrukturen, linguistische Merkmale der jeweiligen Sprachen, Gedächtniskapazität, Fremdsprachenkompetenz, muttersprachige Lesefähigkeit und metakognitive Bewusstheit. Diese Variablen spielen in Lese- und Lernsituationen zusammen und erzeugen verschiedene Performanzen (Ehlers 1998: 180ff.). Die Prozesse auf der graphophonischen, lexikalischen, syntaktischen und semantischen Ebene können in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren anders als in der Muttersprache ablaufen (Weis 2000: 21f.). Der Leseprozess wird durch das allgemeine Vorwissen und die Vorkenntnisse des Lesers über die Textorganisation bzw. die Erzählstrukturen und -strategien, durch die Leseziele, die Lesesituation und auch dadurch beeinflusst, wie „thematisch wichtige Inhalte sprachlich ausgedrückt und signalisiert werden“ (Feld-Knapp 2005: 35).

#### 4.4 Lesekompetenz

Aus den Überlegungen der vorigen Kapitel zum Thema Lesen leitet sich die Konsequenz ab, dass das übergeordnete Ziel beim Lesen die Sinnbildung und die Sinnentnahme ist, die sich in einem aktiv-konstruktiven Prozess vollziehen können. In dieser Hinsicht kann und darf Lesen nicht mehr nur als eine

reine Kulturtechnik aufgefasst werden: es ist nämlich ein komplexer Vorgang, bei dem kognitive Prozesse eine wichtige Rolle spielen (s. dazu ausführlicher Abschnitt 4.1). Dem kognitiven Aspekt des Lesens und der Lesekompetenz wird seit der PISA-Studie von 2000 eine äußerst große Bedeutung zugeschrieben. Die PISA-Studie im Jahre 2000 hat die Wichtigkeit und die Komplexität der Lesekompetenz ins gesellschaftliche, politische und pädagogische Bewusstsein gerückt. Infolge der schockierenden Ergebnisse der ersten groß angelegten Studie der OECD, die bei der Überprüfung der Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme im internationalen Vergleich den Schwerpunkt der Leistungsüberprüfung auf das Lesen legte, stellt die Vermittlung der Lesekompetenz einen integralen Bestandteil bildungspolitischer und fachdidaktischer Diskussionen dar (Baumert et al. 2001; Hurrelmann 2007: 18f.). Um über Lesekompetenz als wissenschaftliches Konstrukt sprechen zu können, muss der Begriff theoretisch fundiert werden.

In der Forschung konkurrieren zwei Ansätze hinsichtlich des Inhaltes und der Funktionen der Lesekompetenz. Diese sind einerseits das der PISA-Studie zugrunde liegende kognitionstheoretisch orientierte Modell, in dem Lesen als eine Basisqualifikation zur Bewältigung der Alltags- und Berufsanforderungen konzeptualisiert wird, andererseits das kulturwissenschaftlich angelegte Modell der Lesesozialisationsforschung, das Lesen als Instrument der rationalen Selbstbestimmung und als Mittel der Persönlichkeitsbildung bzw. als Erlebnisgenuss untersucht. Die Ansätze der zwei verschiedenen Modelle zeigen auch, welche Fähigkeiten sie fokussieren: PISA rückt die kognitiven Anforderungen bzw. die Informationsentnahme aus Texten in den Vordergrund, während die Lesesozialisationsforschung den Fokus eher auf die Motivation, die emotionale Beteiligung und die Anschlusskommunikation nach dem Lesen legt (Hurrelmann 2007: 18f.). In Abschnitt 4.4.1 wird die Lesekompetenz anhand von drei Modellen in ihrer Bedeutung für die Entwicklung und Ausdifferenzierung des Lesebegriffs behandelt und beschrieben.

#### **4.4.1 Die Beschreibung der Lesekompetenz**

Den Gegenstand des vorliegenden Abschnitts stellt die Auseinandersetzung mit drei Modellen dar, die die Lesekompetenz aus unterschiedlicher Annähe-

rung erfassen: Das kognitionspsychologisch orientierte, das kulturwissenschaftliche und das Mehrebenenmodell der Lesekompetenz erlauben es, deren Komplexität aufzuzeigen.

In der PISA-Studie wird Lesekompetenz unter dem Gesichtspunkt der Funktionalität für die Lebensbewältigung und deren Anschlussfähigkeit für das Weiterlernen in der Zukunft untersucht. Bei den PISA-Leseaufgaben geht es um den verstehenden Umgang mit Texten. Der Konzipierung der Leseaufgaben liegt die theoretische Struktur der Lesekompetenz zugrunde, die textimmanente und wissensbasierte Verstehensleistungen unterscheidet (Abbildung 1). Das bedeutet, dass Lesende bei der Bewältigung einer Leseaufgabe als Grundlage entweder die im Text enthaltenen, primär textinternen Informationen oder ihr Vorwissen bzw. textexternes Wissen nutzen.

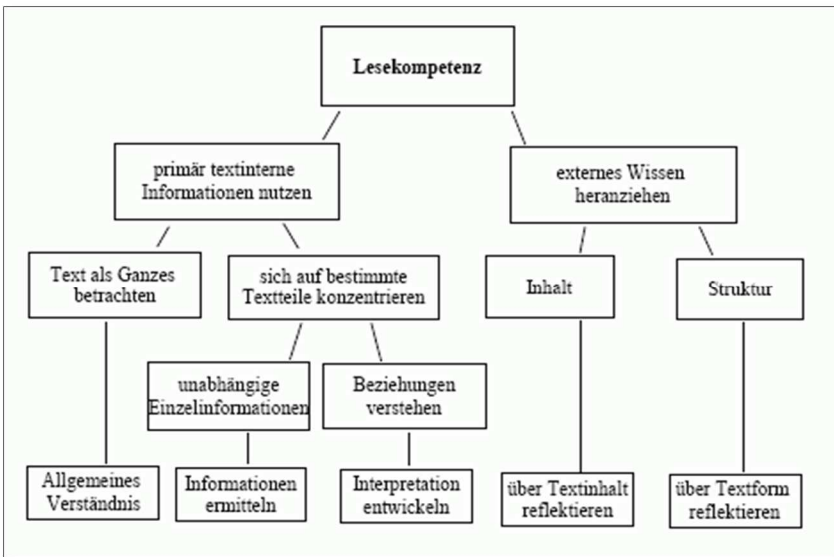


Abbildung 1:  
Theoretische Struktur der Lesekompetenz in PISA  
(Garbe 2009: 22)

Wie der Abbildung zu entnehmen ist, werden beide Verstehensleistungen noch weiter differenziert. In den PISA-Aufgaben müssen Lesende überwiegend Informationen aus einem vorgegebenen Text heraussuchen, ein allgemeines Verständnis entwickeln bzw. eine textbezogene Interpretation vornehmen. Darüber hinaus müssen auch Form und Struktur des Textes reflektiert und bewertet werden. Auf der letzten Ebene des Schemas finden sich fünf Kompetenz-Dimensionen, die sowohl auf der Textseite (Entwicklung eines allgemeinen Textverständnisses, Ermittlung von Informationen, Entwicklung einer textbezogenen Interpretation), als auch auf der Wissensseite (Reflexion über Textinhalt und über die Textform) realisiert werden. Die fünf Dimensionen werden zu drei Teildimensionen (Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren, Reflektieren und Bewerten) zusammengefasst (Baumert et al. 2001; Hurrelmann 2007: 23ff.; Garbe 2009: 22f.; Gailberger/Holle 2010: 291ff.). Obwohl die kognitive Komponente des Lesens nicht anzuzweifeln ist, wird in der Lese- und Sozialisationsforschung Kritik an ihrer Dominanz geäußert. Vor allem wird kritisiert, dass das PISA-Kompetenzmodell die Erwerbswege und die subjektiven bzw. sozialen Funktionen des Lesens nicht mit berücksichtigt. Das Modell umfasst keine auf die Entwicklung und auf die soziale Einbindung der Lesefähigkeit gerichteten Dimensionen (Rosebrock/Nix 2011: 9).

Dem kognitionspsychologisch orientierten PISA-Lesebegriff gegenüber betont die Lesesozialisationsforschung die aktive und konstruktive Leistung des Lesers. Lesen ist in diesem Zusammenhang ein konstruktiver Akt der Bedeutungszuweisung zu einem Text, der in einem Handlungszusammenhang steht, wozu auf der Leserseite nicht nur kognitive Fähigkeiten und Vorwissen erforderlich sind, sondern auch motivational-emotionale und kommunikativ-interaktive Fähigkeiten (Hurrelmann 2007: 23f.).

Hurrelmann (2002a) plädiert in diesem Zusammenhang für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis und bettet die Lesekompetenz in einen weiteren gesellschaftlichen Kontext ein. Ausgehend von einem ganzheitlichen Modell der Lesekompetenz im Sozialisationskontext, das Textverstehen in einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung verortet, wird Lesen als eine kulturelle Praxis aufgefasst, die sich die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit zum Ziel setzt (Abbildung 2). Dieses Modell umfasst die personalen, sozialen und medialen Bedingungen einer erfolgreichen Lese-

sozialisation bzw. die sozialen und personalen Wirkungen einer gut entwickelten Lesekompetenz. Die normative Dimension dieses weit gefassten Lesebegriffs enthält neben der Kognition weitere Dimensionen wie Motivationen, Emotionen, Reflexionen und die Anschlusskommunikation als Bestandteile der Lesekompetenz. Die normativen Dimensionen der Lesekompetenz werden in diesem Modell stärker akzentuiert und sind weniger pragmatisch ausgerichtet als im PISA zugrunde liegenden Literacy-Konzept. Die Lesesozialisationsforschung geht von einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt als normativer Leitidee aus. Dieses Subjekt kann Lesen nicht nur für instrumentelles Handeln einsetzen, sondern auch als Medium der Persönlichkeitsbildung und -entwicklung. Das gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt ist den Anforderungen einer schriftbasierten Mediengesellschaft gewachsen und kann seine Persönlichkeit und die gesellschaftlichen Verhältnisse sinnvoll gestalten.

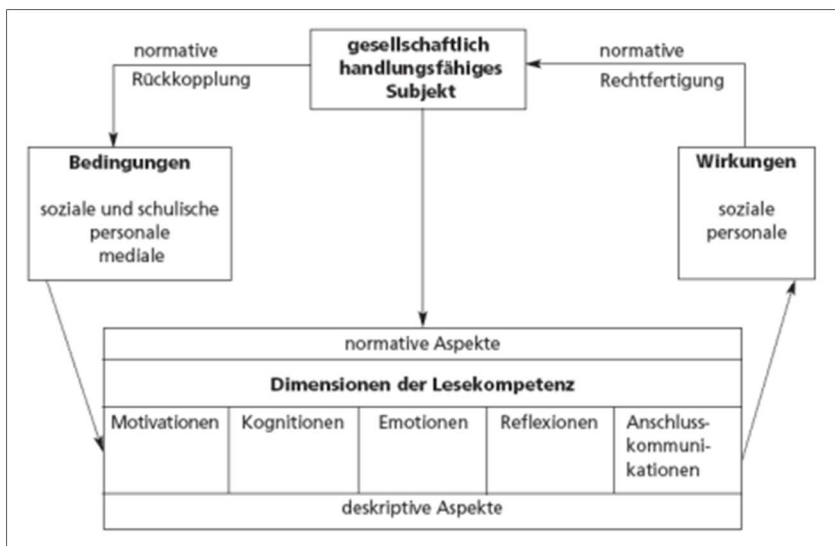


Abbildung 2:  
Lesekompetenz im Sozialisationskontext  
(Hurrelmann 2002a: 16)

Die deskriptive Dimension der Lesekompetenz wird in die drei Dimensionen (1) der Kognitionen, (2) der Motivationen und Emotionen sowie (3) der Reflexionen und Anschlusskommunikationen ausdifferenziert:

1) Zu den Kognitionen gehören automatisierte hierarchieniedrige und strategisch–zielbezogene hierarchiehöhere Prozesse. Die einzelnen Teiloperationen zielen auf die Bildung kohärenter mentaler Textrepräsentationen als Kern der Lesekompetenz ab. Kognition wird hier als ein modelltheoretischer Zusammenhang verstanden, wie Lesende bei der Textrezeption von der visuellen Wahrnehmung zu einem kohärenten Sinnzusammenhang gelangen.

2) Die motivationale Dimension beinhaltet die Fähigkeit zum Einsatz des Lesens für subjektive Ziele und zur Abstimmung von Lesebedürfnissen und Leseangeboten. Außerdem umfasst die motivationale Dimension die Lesebereitschaft und die flexible Gestaltung des Leseprozesses. Die emotionale Dimension, die mit der motivationalen die zweite Kompetenzdimension darstellt, bezieht sich auf die Fähigkeit zum Erleben und Balancieren von Gefühlen beim Lesen und auf die Gestaltung der Lesemotivation.

3) Reflexionen und Anschlusskommunikationen machen die soziale Dimension der Lesekompetenz aus. Sie betreffen zum einen die Bewusstmachung und Überprüfung der Bedeutungskonstruktion, zum anderen die kritische Auseinandersetzung mit dem Text bzw. die Selbstreflexion. Anschlusskommunikationen thematisieren und reflektieren also die kognitive Verarbeitung einer Textvorgabe und gehören dadurch zum Rezeptionsakt.

Das Lesekompetenz-Konstrukt geht von dimensional unterscheidbaren Fähigkeitskomponenten aus, zwischen denen eine Wechselwirkung angenommen wird. Die einzelnen Komponenten des Modells stimmen mit der interdisziplinären Auffassung des Lesekompetenzbegriffs, der in Kooperation zwischen Psychologie, Kommunikationswissenschaft, Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik entwickelt worden ist, überein. Lesekompetenz wird in diesem Verständnis als ein Verbund von vier prototypischen Leistungs- und Fähigkeitskomplexen betrachtet. Lesen ist also ein konstruktiver Akt, der „kognitive Leistungen, motivationale Beteiligung, emotionale Beteiligung und die reflexive Beteiligung des Rezeptionsprozesses auf Metaebene sowie die Fähigkeit zur Teilnahme an Anschlusskommunikation umfasst“ (Schermer 2006: 70). Nur ein so breites Verständnis vom Lesen kann bewirken,

dass das Lesen über instrumentelles Handeln hinaus noch in andere Domänen der Handlungsfähigkeit hineinführt, die wie das normorientierte, das subjektorientierte und das verständigungsorientierte Handeln in engstem Zusammenhang stehen zu personaler Bildung. (Hurrelmann 2002a: 18)

Das Modell der Lesesozialisationsforschung legt nahe, dass Lesekompetenz Teil einer umfassenden Lesekultur sein soll. Im Modell wird nämlich ein Unterschied zwischen der Leseleistung bzw. Lesesozialisation und zwischen der Leistungsmessung bzw. der Einführung in die Welt der Schriftsprache gemacht, daher ist es sowohl für die Sozialisationsforschung, als auch für die Didaktik von weitgehend zentraler Bedeutung (Hurrelmann 2002a und 2002b; Scherner 2006: 70ff.; Garbe 2009: 30ff.; Gaiser 2010: 388ff.; Neuland/Peschel 2013: 165f.).

Das didaktisch orientierte „Mehrebenenmodell“ von Rosebrock und Nix (2008, 2011) basiert auf dem ganzheitlichen Modell der Lesekompetenz. Das Modell ist insofern didaktisch ausgerichtet, als es neben den kognitiven Aspekten des Lesens auch die persönlichkeitsbestimmenden und kommunikativ-sozialen Aspekte, die für die handlungsorientierten und lesebezogenen Unterrichtsprozesse aus fachdidaktischer Perspektive von Bedeutung sind, berücksichtigt (Nix 2010: 144). Dem „Mehrebenenmodell“ (Abbildung 3) liegt ebenfalls ein umfassender Begriff der Lesekompetenz zugrunde.

Wie der Abbildung zu entnehmen ist, wird Lesen in drei Kompetenzfelder bzw. drei Ebenen, die als ein Ausschnitt aus drei konzentrischen Kreisen dargestellt werden, geteilt. Im Zentrum befinden sich die kognitiven Tätigkeiten während des Leseprozesses sowie die kognitiven Anforderungen des Lesaktes. Zur Prozessebene gehören fünf Anforderungsdimensionen, die die hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Prozesse des Lesens umfassen, die von der Wortidentifikation über die lokale und globale Kohärenzbildung bis zum Erkennen von Superstrukturen, zum Aufbau eines mentalen Modells und zur Identifizierung von Darstellungsstrategien reichen.

Die Prozessebene wird von der Subjektebene umgeben, auf der Motivation, Wissenskomponenten, innere Beteiligung und Reflexion Einfluss auf den Leseprozess ausüben. An dieser Stelle lässt sich eine Gemeinsamkeit mit Elementen des sozialisationstheoretischen Modells von Hurrelmann, in dem Motivation, Emotion und Reflexion als Dimensionen der Lesekompetenz aufgefasst werden, aufdecken.

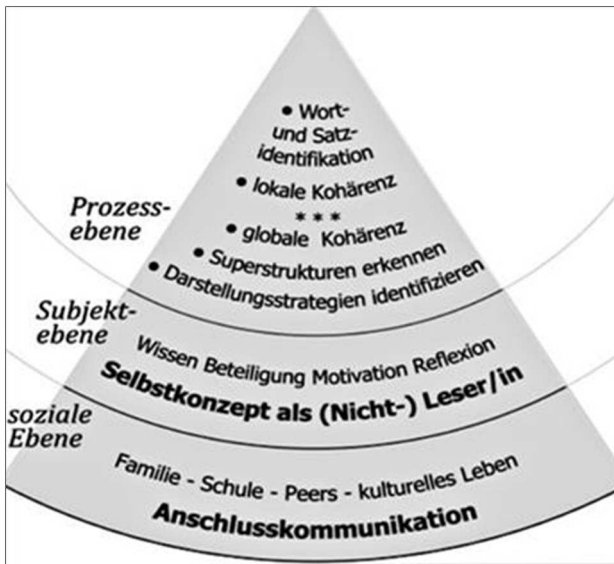


Abbildung 3:

Das „Mehrebenenmodell“ von Rosebrock und Nix (2008: 16)

Den äußeren Kreis des Modells bildet die soziale Ebene, die verschiedene Sozialisationsinstanzen (u.a. Familie, Schule) bzw. das kulturelle Leben umfasst und die Dimension der Anschlusskommunikation beschreibt. Dadurch wird der Relevanz des sozialen Kontextes beim Erwerb der Lesekompetenz Rechnung getragen. Die Ebenen der Lesekompetenz werden im Modell in konzentrischen Kreisen angeordnet, die auf die Interaktion und die Aufeinanderbezogenheit der Dimensionen verweisen.

Im Vergleich zum sozialisationstheoretischen Modell kommt in diesem „Mehrebenenmodell“ vor allem der didaktische Aspekt zum Tragen. Der Schwerpunkt liegt darauf, „an welchen Dimensionen von Lesekompetenz einzelne Maßnahmen der Leseförderung ansetzen“ (Garbe 2009: 35). Da das Modell von Rosebrock/Nix andere Zielsetzungen verfolgt als das sozialisationstheoretische, werden die Bedingungen und Wirkungen einer gelingenden Lesesozialisation und die normative Komponente des gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts kaum berücksichtigt. Ein solches Modell ermöglicht



die Zuordnung verschiedener Maßnahmen der Leseförderung zu Ebenen und zu Elementen dieser Ebenen der Lesekompetenz. Als Ertrag lassen sich die Erleichterung von Entscheidungen über die Zielgerichtetheit didaktischer Maßnahmen beim Lesen und die Systematisierung der Leseförderung nennen (Rosebrock/Nix 2008: 14ff. und 2011: 9ff.; Garbe 2009: 33ff.; Nix 2010: 144ff.; Gailberger/Holle 2010: 306ff.; Neuland/Peschel 2013: 166f.).

In Bezug auf die im Vorigen vorgestellten Modelle der Lesekompetenz lässt sich feststellen, dass sie mit den gleichen Dimensionen arbeiten, aber unterschiedlich ausgerichtet sind und unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Für die vorliegende Arbeit haben die Modelle und die Wechselwirkung ihrer Dimensionen eine hohe Relevanz.

Die Analyse der Modelle deutet auch an, dass die Beschreibung der zentralen Dimensionen bzw. der Teilkomponenten der Lesekompetenz als eines wissenschaftlichen und wertenden Konzeptes, die Behandlung der sie beeinflussenden Faktoren und die Kennzeichnung ihrer historisch-normativen Implikationen zu explizieren sind. Das Lesekompetenz-Konstrukt geht von dimensional unterscheidbaren Fähigkeitskomponenten aus. Zur Lesekompetenz gehören neben den kognitiven Leistungen motivationale und emotionale Fähigkeiten, „Fähigkeiten zur Reflexion und zur Weiterverarbeitung des Verstandenen in Anschlusskommunikationen im Rahmen sozialer Interaktion“ (Hurrelmann 2002b). Lesekompetenz ist also keine angeborene Fähigkeit, sie ist als das Ergebnis der Sozialisation aufzufassen, „in der interindividuell unterschiedliche Dispositionen, bereits erworbene (schrift-)sprachliche Rezeptionsfähigkeiten und neue Situationsanforderungen der Lektüre miteinander interagieren“ (ebd.).

#### 4.4.2 Lesestrategien

Wie es in Abschnitt 2.1 erläutert wurde, setzt das Lernen mehrerer Sprachen eine bewusste strategische Haltung voraus. Über die Lernprozesse hinaus sind aber auch Verstehensprozesse strategischer Natur (Ehlers 1998: 77). Die Bewältigung von Leseaufgaben, das Gelingen zum Verstehen und das Konstruieren von Bedeutung verlangen von Lesenden Strategieanwendung: „Lesen ist ein Prozeß, bei dem Strategien auf den verschiedenen Ebenen zur Durch-

führung von Leseaufgaben verwendet werden“ (Ehlers 1998: 90). In der Fachliteratur herrscht eine Vielfalt des Strategiebegriffs (Kintsch/van Dijk 1983; Barnett 1988; Westhoff 1991; Ehlers 1998; Bimmel 1999; Józsa/Steklács 2009; Almasi 2003; Perge 2014b), von denen für die vorliegende Arbeit die Annäherungen von Ehlers (1998) und Bimmel (2002) ausgewählt worden sind, die beiden fassen Lesestrategien als Handlungen auf und stellen die strategischen Lesehandlungen in den Mittelpunkt.

Bei Ehlers (1998: 78f.) liegt eine umfassende Definition vor, nach der Strategien sich auf die Fähigkeit beziehen, „entsprechend der Zielsetzung Handlungspläne zu entwerfen und einzelne Handlungen in eine Sequenz zu bringen“. Die von Ehlers vorgeschlagene Definition ist aus dem Grunde wichtig, weil diese einen Unterschied zwischen Strategie und Technik impliziert. Zu den Taktiken zählen nämlich die elementaren kognitiven Prozesse wie unterstreichen, markieren oder Notizen machen. Techniken befinden sich auf einem niedrigeren Niveau als Strategien und sind in Letztere inkorporiert. Die beiden unterscheiden sich also einerseits in ihrer hierarchischen Stellung, andererseits in der auszuführenden Aufgabe bzw. der Aktivität.

Strategien werden in Anlehnung an Bimmel (2002: 116) als ein Plan von (mentalem) Handeln bezeichnet, der nötig ist, um ein Ziel zu erreichen. Diese Definition ist für die vorliegende Arbeit von hoher Relevanz, da sie einen Unterschied zwischen einem Leseziel, einer Lesestrategie und der strategischen Lesehandlung impliziert. Dadurch kann die Lesestrategie differenziert behandelt werden: Sie ist nach dieser Auffassung ein Handlungsplan, um das gesetzte Ziel zu erreichen. Dieser mentale Plan wird in Form einer strategischen Lesehandlung ausgeführt. Damit lässt sich Strategie – genauso wie bei Ehlers – von einfachen Handlungen, Techniken oder Verfahren abheben. Ein weiterer Vorteil der geschilderten Definition ist es, die Planebene und die Ausführungsebene auseinanderzuhalten. Außerdem werden dadurch die unterschiedlichen Rollen impliziert, die strategisch handelnde Lesende erfüllen müssen. Die eine Rolle ist die des sog. mentalen Managers des Leseprozesses (z.B. Bestimmung des Leseziels oder Analyse von Leseaufgaben), die andere ist die des Ausführenden strategischer Lesehandlungen (z.B. Zusammenfassung von Textteilen oder Ableitung von Wortbedeutungen). Das mentale Management strategischer Lesehandlungen gehört zum metakognitiven Be-

reich, die Ausführungsaufgaben bilden hingegen einen Bestandteil des kognitiven Bereichs (Westhoff 1997; Bimmel 2002: 116f.).

In Anlehnung an die im Vorigen erwähnten zwei Bereiche lassen sich Strategien ebenfalls in zwei Gruppen teilen. Die eine bilden die kognitiven Strategien, die sich auf die konkrete Arbeit am Sprachmaterial beziehen und direkt auf die Verarbeitung der Fremdsprache abzielen: „Kognitive Strategien involvieren die direkte Einwirkung auf eine Lernaufgabe und die Veränderung und Bearbeitung von Lernmaterial“ (Ehlers 1998: 160, nach Feld-Knapp 2005: 26). Kognitive Strategien „bestehen aus einer Folge von Handlungsschritten zur Erreichung eines Leseziels, in die wiederum Teilhandlungen (Prozeduren, Techniken) integriert sind“ (Ehlers 1998: 108). Kognitive Strategie lässt sich als ein Mittel konzeptualisieren, mit dem ein Ziel erreicht werden kann und die einen Teil von zielorientiertem, bewusstem, intentionalem Handeln darstellt. Ein wichtiges Ziel beim Lesen ist es, dass Lesende eine Leseaufgabe möglichst schnell und effizient ausführen können. Dies verlangt automatisierte Teilhandlungen, die sich dann in eine übergeordnete Handlung integrieren lassen (ebd., S. 80f.).

Zur anderen Gruppe von Strategien gehören die metakognitiven Strategien, die indirekt sind und einen komplexen Phänomenbereich umschreiben. Metakognition umfasst „die aktive Überwachung, Regulation und das Aufeinanderabstimmen von Prozessen in Bezug auf kognitive Gegenstände und konkrete Ziele“ (Feld-Knapp 2005: 26). Dabei geht es um die bewusste Kontrolle bzw. Steuerung kognitiver Handlungen mittels Strategieanwendung (Bimmel 2002: 121). „Metakognitive Strategien umfassen das Denken über den Lernprozeß, Planen, Überwachen der Lernaufgabe und Bewerten des eigenen Lernerfolgs“ (Ehlers 1998: 160). Leser verfügen über ein Wissen über das Lesen und ihre kognitiven Ressourcen, wodurch sie die Durchführung von Leseaufgaben planen und überwachen können. Wenn Lesern der eigene Leseprozess bewusst gemacht wird, wird die Lesefähigkeit verbessert und Lesende werden selbstständig (ebd., S. 159).

Bimmel (2002: 117ff.) verwendet in diesem Kontext die Begriffe „kognitive Kompetenz“ und „metakognitive Kompetenz“. Die kognitive Kompetenz beinhaltet die Ausführung strategischer Lesehandlungen, d.h. welche strategischen Lesehandlungen von Lesenden auszuführen sind, um Bedeutung zu konstruieren. Die strategischen Lesehandlungen lassen sich in drei Haupt-

gruppen einteilen: erstens die Verwendung sprachlichen und nicht-sprachlichen Vorwissens (z.B. Verwendung von Überschriften und Bildern, Ableitung von Wortbedeutungen anhand von Kontexthinweisen, Elaborieren, Herstellung von Zusammenhängen zwischen Textteilen, Ermittlung von Kontextreferenzen usw.), zweitens die Verwendung von Textelementen mit einem hohen Informationswert (z.B. Markierung von Schlüsselfragmenten, Textzusammenfassung, Ermittlung wichtiger Einzelheiten im Text usw.) und drittens die Verwendung strukturmarkierender Textelemente (strukturmarkierender Hinweise, graphischer Strukturmerkmale oder Textkonnektoren).

Metakognitive Kompetenz bezeichnet in Bimmels Annäherung die Kompetenz in Bezug auf einen Teilbereich oder auf beide Teilbereiche des metakognitiven Bereichs. Diese Teilbereiche sind einerseits das metakognitive Wissen, andererseits die Steuerungsprozesse. Das metakognitive Wissen umfasst das Wissen über das Wissen bzw. über kognitive Prozesse, das als Ergebnis einer Reflexion über die Art, Funktion und Effektivität kognitiver Handlungen bezeichnet wird. Die Steuerungsprozesse umfassen die bewusste Planung, Überwachung und Bewertung kognitiver Prozesse. Bimmel spricht also über kognitive und metakognitive Kompetenzen, die beim Lesen auf der einen Seite zur Ausführung strategischer Lesehandlungen, auf der anderen Seite zur Leseprozesssteuerung vonnöten sind.

In Bezug auf kognitive Strategien gibt es außerdem eine weitere Taxonomie, die für die vorliegende Arbeit von hoher Relevanz ist: Sie lassen sich nach ihrer Komplexität, nach ihrer Reichweite, hinsichtlich der Verarbeitungsebene und Aufgabenkategorien charakterisieren. Nach ihrer Komplexität können kognitive Lesestrategien einfach oder komplex sein und bewusst oder unbewusst eingesetzt werden. Nach der Reichweite können sie als allgemein oder als spezifisch kategorisiert werden: Allgemeine Strategien verfügen über einen größeren Geltungsbereich, während spezielle nur bestimmte Textsorten und Lesesituationen betreffen (Ehlers 1996 und 1998: 77ff.).

Der Einsatz von Strategien ist durch Merkmale bedingt, die Lesen als einen informationsverarbeitenden Prozess charakterisieren. Strategien der unteren Verarbeitungsebenen lassen sich von denen der höherstufigen Ebenen des Textverstehens trennen. In diesem Sinne gibt es einerseits Strategien, die während des laufenden Prozesses zum Einsatz kommen, wo das Verstehen linear abläuft. Andererseits gibt es Strategien, bei denen die zeitliche Be-

schränkung des Prozesses nicht relevant ist – das Verstehen verläuft in diesem Fall rekursiv und verlangsamt. In Anlehnung an das Konzept der zwei Verarbeitungstiefen werden zwei Strategiedimensionen unterschieden: Die eine Dimension bilden Strategien, die auf eine oberflächliche Verarbeitung zielen, wobei sich dieser Zugang auf das Erfassen des globalen Themas bezieht; auf der anderen Seite stehen Strategien, die auf eine tiefere Verarbeitung zielen, in deren Zuge weitere Bedeutungsbereiche eines Textes hervorgehoben werden (Ehlers 1998: 82f.). In Bezug auf die Kategorie der Aufgaben kann man über Verstehen oder Memorisieren sprechen (Ehlers 1996).

Ehlers (1998: 87f.) gibt Einsicht in die wichtigsten Leseverstehensstrategien, die – zumal für die vorliegende Arbeit ausschlaggebend – im Folgenden überblicksmäßig eingeführt werden sollen. Ehlers unterscheidet dabei drei große Gruppen: die einfachen, die komplexen und allgemeinen und drittens die für narrative Texte spezifischen Strategien. Zu den einfachen Strategien gehören u.a. das Selegieren, das Fragen, die Suche eines Themasatzes oder eines Schlüsselkonzepts; komplexe, allgemeine Strategien sind das Zusammenfassen, das Elaborieren, der Gebrauch des Wissens oder Aufmerksamkeits-, Frage- bzw. kulturelle Strategien; schließlich können beim Lesen von narrativen Texten Strategien wie das Anknüpfen an persönliche Erlebnisse, Imaginieren, Antizipieren von Handlungsfolgen, Konsequenzen-von-Ereignissen-Ziehen oder das Untergliedern in Erzähleinheiten wirksam sein.

„Kompetentes Leseverhalten zeigt sich im Verfügen über ein Repertoire von Strategien und in der Fähigkeit, sie aufgaben- und situationsgemäß einzusetzen“ (ebd., S. 82). Der profiziente Leser kann Lesestrategien flexibel einsetzen, wobei die verschiedenen Einflussvariablen einer Lesesituation koordiniert werden, um eine Verstehensaufgabe optimal durchführen zu können. Mit dem Konzept der Strategie als zielorientierte, intentionale, bewusste Handlung werden die Prozesshaftigkeit und der konstruktive Charakter des Verstehens zum Ausdruck gebracht. Im strategieorientierten Leseunterricht steht der autonome, den eigenen Prozess lenkende Leser im Mittelpunkt, der zu dem eigenen Tun in Distanz treten und es reflektieren kann. Er kann strategische Lesehandlungen ausführen und die kognitiven Handlungen auf der Metaebene planen, überwachen und kontrollieren. Dies verlangt ein erweitertes Handlungsrepertoire des Lesers, indem Handlungswissen aufgebaut und in ein prozedurales Wissen, d.h. in Können umgewandelt wird (ebd., S. 90).

Die Frage des Transfers von Strategien, der Strategievermittlung und des Strategietrainings sind wichtige Bereiche der fremdsprachlichen Leseforschung. Vor allem taucht die Frage auf, welche Lernhandlungen auszulösen sind, damit sich Lernende die Kompetenz, strategische Lesehandlungen auszuführen, aneignen können. Die wichtigsten auszulösenden Lernhandlungen sind die Übungs- bzw. Anwendungs-, Orientierungs-, und Bewusstmachungskomponente. Damit Lernende ihre kognitive (und auch metakognitive) Kompetenz in Bezug auf die Anwendung von Lesestrategien entwickeln können, müssen die Lernhandlungen in Kombination ausgelöst werden (Ehlers 1995; Bimmel 2002: 122ff.).

Nach der Vermittlung und Aneignung von Strategien kommt es darauf an, inwieweit die erworbenen Fähigkeiten und Strategien transferiert werden können. Das Transferphänomen wird in der fremdsprachlichen Leseforschung unter zwei Perspektiven behandelt. Einerseits wird davon ausgegangen, dass der Leseprozess universal ist und die erssprachige Lesefähigkeit das fremdsprachige Lesen und die den Transfer ermöglichenden bzw. behindernden Bedingungen beeinflusst. Andererseits wird angenommen, dass das Lesen sprachspezifische Prozesse umfasst und die Verarbeitungsstrategien in der Ausgangs- und Zielsprache unterschiedlich sind. Der Transfer von sprachspezifischen Strategien hängt nicht nur von linguistischen Merkmalen der Sprachen ab, sondern auch von anderen Faktoren, wie Erwerbsstadium, Alter der ersten Lernerfahrung mit der Fremdsprache oder Dominanz der Sprache in der Umgebung (Ehlers 1998: 152ff.).

## 4.5 Lesen als Forschungsgegenstand

Anhand der Auseinandersetzung mit Modellen zur Lesekompetenz in Abschnitt 4.4.1 konnte gezeigt werden, welche hohe Komplexität der Lesebegriff aufweist und welche Dimensionen er umfasst. Komplexität und Vielfältigkeit des Begriffs hängen auch damit zusammen, dass Lesen in vielen Kontexten vorkommt. Daher werden seine historische Entwicklung und seine gegenwärtige Bedeutung auch heutzutage intensiv erforscht, was u.a. den Ergebnissen der internationalen Schulleistungsstudien wie IGLU, PISA und DESI zu verdanken ist, die die Auseinandersetzung mit dem Lesen und der Lesekom-

petenz in den Mittelpunkt bildungspolitischer und fachdidaktischer Diskussionen rückten: Dem Forschungsgegenstand „Lesen“ wird eine gesellschaftliche Bedeutung beigemessen. Durch die Entwicklung der Neuen Medien, durch die neuen Kommunikationsverhältnisse und die Umstellung der gesellschaftlichen Leitmedien wurde das Medium Buch nicht verdrängt, der Umgang mit schriftlichen Texten hat sich allerdings ausdifferenziert. Die eigenständige und souveräne Nutzung gedruckter Texte und anderer Medien setzt nämlich eine hochgradige Lesekompetenz voraus. Trotz der modernen Entwicklungen und der technischen Fortschritte der heutigen Zeit erlebt die wissenschaftliche Beschäftigung mit Lesen wieder einen Aufschwung (Hurler 2007: 18ff.; Bertschi-Kaufmann 2007: 9f.; Garbe/Holle/Jesch 2009; Nix 2010: 139; PISA-jelentés 2012).

Die wissenschaftliche Erforschung des Lesens ist keine Neuerscheinung der modernen Zeit, sondern blickt auf eine lange Geschichte zurück. Bis in die 1970er Jahre beschäftigten sich überwiegend die Literaturwissenschaft und die Literaturdidaktik mit dem Lesen literarischer Texte. Danach gerieten die Erforschung des Textrezeptionsprozesses und der beim Lesen erbrachten Teilleistungen in den Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses der Textlinguistik, der Psycholinguistik, der Sprachdidaktik und der Kognitionspsychologie. Dem Paradigmenwechsel und der Zunahme dieser Forschungen ist die interdisziplinäre Ausrichtung der Leseforschung zu verdanken, die vor etwa 50 Jahren ihren Anfang genommen hat (Józsa/Steklács 2009: 365; Neuland/Peschel 2013: 159).

Die Leseforschung ist also ein interdisziplinärer Bereich; Lesen ist nämlich ein komplexes Phänomen, das in zahlreichen Wissenschaften als Forschungsgegenstand aufgegriffen und aus unterschiedlichen Perspektiven mit unterschiedlichen Methoden untersucht wird. Die Erforschung des Lesens und des Leseprozesses ist Teil u.a. der Sprach-, Literatur-, Kultur- und Kognitionswissenschaft, der Psycho- und Soziolinguistik, der Psychologie, der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft, der Soziologie, der Fremdsprachendidaktik und -methodik (Adamikné 2006: 9). „Forschungen zum Lesen stehen in dem Bemühen, mehr über die Natur des Leseprozesses zu erfahren, [...] um der Instruktionspraxis Kriterien und Kategorien zur Hand geben zu können für die Optimierung von Leselernvorgängen“ (Ehlers 1998: 9). Im vorliegenden Abschnitt 4.5 werden dementsprechend die für meine empi-

rische Forschung relevanten Disziplinen mit ihren Forschungsschwerpunkten und Erkenntnisinteressen in Bezug auf die Erforschung des Lesens und die in der Leseforschung etablierten Methoden zur Erfassung des Lesevorgangs vorgestellt.

#### **4.5.1 Lesen in der psycholinguistischen und pädagogischen Forschung**

Anfangs beschäftigte sich die Pädagogik bzw. die pädagogisch orientierte Methodik mit der Untersuchung des Leseprozesses, um zum optimalen Schriftspracherwerb von Kleinkindern einen Beitrag zu leisten. Erkenntnisse in Bezug auf das Lesen waren nur aus dem Aspekt relevant, inwiefern sie den pädagogischen Zielsetzungen dienlich sind. Erst später begann die Psychologie, sich mit Fragestellungen des Lesens wissenschaftlich auseinanderzusetzen. Im Mittelpunkt psychologischer Forschungen stand zunächst die visuelle Informationsverarbeitung. Erst seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zeigten auch Linguisten ein erhöhtes Interesse an der Erforschung von Leseprozessen – vor allem in der Psycholinguistik, die sich u.a. mit Fragen der Prozesshaftigkeit des Lesens, des Schriftspracherwerbs, der Leseschwierigkeiten, Lesestörungen bzw. der Legasthenie befasst. Der Schriftspracherwerb und das Lesen stellen heute einen eigenständigen Forschungsbereich der Psycholinguistik dar (Gósy 2005: 23 u. 362; Gósy 2008; Pléh 2014).

Die pädagogisch–psychologisch ausgerichtete Leseforschung, die mit der kognitionspsychologischen Forschung eng verknüpft ist (ausführlicher in Abschnitt 4.5.3), untersucht die Identifizierung der leser- und textseitigen Bedingungen, die einen Einfluss auf die Bewältigung der Teilleistungen des Lesens ausüben. Auf der Leserseite fokussiert die Forschung lesespezifische Fertigkeiten sowie unspezifische Komponenten. Zu lesespezifischen Fertigkeiten gehören u.a. die Schnelligkeit des lexikalischen Zugriffs oder die Geschwindigkeit der phonologischen Rekodierung. Unspezifische Komponenten sind demgegenüber das inhaltliche Vorwissen, die Arbeitsgedächtniskapazität, die Leseziele, Lesestrategien, Leseinteressen und die Lesemotivation. Auf der Textseite wird die Identifikation der den Lese- und Verarbeitungsprozess erleichternden Textmerkmale untersucht (Christmann 2010: 149).



Durch die rasche industrielle bzw. technische Entwicklung der Industriestaaten, mit denen das Bildungswesen kaum Schritt halten konnte, und den zunehmenden funktionalen Analphabetismus wurden die Methoden des Leseunterrichts zum Forschungsgegenstand pädagogischer Untersuchungen gemacht und auf ihre Wirkung hin analysiert (Józsa/Steklács 2009: 365). Im Mittelpunkt pädagogischer Forschungen in Bezug auf das Lesen stehen vor allem Fragestellungen des Leseunterrichts in der Muttersprache und der Leseförderung. In letzter Zeit widmen sich pädagogische Forschungen einerseits der Untersuchung des Leseverstehens, andererseits dem Strategiegebrauch beim Lesen. Es wird u.a. den Fragen nachgegangen, welche Faktoren das Leseverstehen beeinflussen und wie dieses zu effektivieren ist. Es werden Methoden und Modelle zum Lehren des Lesens entwickelt und dabei die Theorien des Lesenlernens und die Ergebnisse empirischer Untersuchungen aufgegriffen (Gósy 2005; Adamikné 2006; Józsa/Steklács 2009; Csépe 2014). Beim Lehren des Lesens wird auch auf grundlegende psychologische und psycholinguistische Forschungen der 1970er und 1980er Jahre aufgebaut, die grundsätzlich zwei Ausrichtungen vertreten und beim Lesenlernen bestimmend sind.

Die eine Ausrichtung vertrat Goodman (1967), der davon ausging, dass der Erwerbsprozess der Schriftsprache mit dem der Sprache identisch abläuft – demnach sollen Kleinkinder genauso lesen lernen, wie sie sprechen gelernt haben. Das Verstehen geschriebener Texte setze vorhandene Erfahrungen voraus und Lesende hätten die Aufgabe, den vom Autor intendierten Sinn des Textes herauszufinden – dadurch interagieren der Text und der Leser miteinander. Diese Situation nannte Goodman ein „psycholinguistisches Ratespiel“, das wir auch bei den lesetheoretischen Positionen im Vorigen gesehen haben. Diese Auffassung hatte auch einen Einfluss auf den Leseunterricht, in dem die Vorstellung herrschte, dass Lernenden das entdeckende Lesen beizubringen ist, bei dem Lehrende nur eine Moderationsaufgabe haben.

An der von Goodman unterstützten Theorie wurde v.a. Kritik geübt, weil viele der Meinung waren, dass dieses Modell eher für die geübten Leser gilt, die Bedürfnisse der gerade das Lesen lernenden Individuen hingegen nicht berücksichtigt (Gósy 2005: 372ff.; Adamikné 2003 und 2006; Csépe/Szűcs/Lukács 2011; Csépe 2006 und 2014). Goodmans größte Gegner waren der Linguist Mattingly und der Psychologe Downing, die behaupteten, dass Spracherwerb und Lesenlernen zwei unterschiedliche Prozesse darstellen. Sie be-

tonten besonders, dass das Lesenlernen Sprachbewusstsein voraussetzt. Mattingly (1972 und 1992) führte den Begriff des Sprachbewusstseins im Leseunterricht ein: Sein Ausgangspunkt war, dass das Lesen auf dem Sprechen beruht und Sprachbewusstsein verlangt. Diese Theorie wurde von Downing (1973) weitergeführt, der Lesen als eine komplexe Fertigkeit definierte, die in weitere unterscheidbare Fertigkeiten zu zerlegen und effektiv zu schulen ist – in diesem Sinne macht den profizienten Leser die Beherrschung dieser Fertigkeiten aus (s. Abschnitt 4.1). Außerdem kann der Leser beim Lesen Hypothesen bilden und testen, den Prozess bewusst kontrollieren und Rückmeldungen geben (Westhoff 1997: 5; Ehlers 1998: 16; Gósy 2005: 373f.). Downing greift auch den Begriff des Sprachbewusstseins auf und betont, dass Lernende beim Lesen über die Kenntnisse der Sprachstrukturen hinaus auch über ein Aufgaben- bzw. Lesezielbewusstsein verfügen müssen (Downing/Valtin 1984). Die Rolle des Sprachbewusstseins beim Lesenlernen wird seitdem immer intensiver erforscht, wobei die erwähnten Erkenntnisse auch die heutigen Forschungen in Bezug auf das Lesenlernen und die Methoden des Leseunterrichts prägen.

#### 4.5.2 Lesen in der neurologischen Forschung

Mit der Entwicklung der Wissenschaften wird auch das Lesen aus äußerst differenzierten Perspektiven untersucht. In den letzten zwei Jahrzehnten hat sich die Erforschung der neurowissenschaftlichen Grundlagen des Lesens in großen Schritten entwickelt (Csépe 2006).

Die biologische Basis des Lesens bzw. dessen neurobiologische Vorgänge werden im Bereich der Kognitiven Neurowissenschaften, die sich mit der Informationsverarbeitung eines Organismus befassen, untersucht (Brem/Maurer 2015: 4f.). Naturwissenschaftlich angelegte neurobiologische Untersuchungen beschäftigen sich mit der Erfassung des komplexen Prozesses der beim Lesen und bei der Sinnentnahme im Gehirn ablaufenden mentalen Aktivitäten. Die Komplexität des Leseprozesses aus neurowissenschaftlicher Perspektive kann mit der Berücksichtigung zentraler neuronaler Verarbeitungsmechanismen des Gehirns erfasst werden (Wittmann/Pöppel 1999: 224ff.). An dieser Stelle soll zugleich auf den Unterschied der Kognitiven

Neurowissenschaften und der Neurobiologie hingewiesen werden: Neurobiologie erforscht den Aufbau und das Funktionieren des Nervensystems; die Kognitiven Neurowissenschaften fokussieren hingegen neuronale Mechanismen und die der Erarbeitung unserer Kognition zugrunde liegenden neurobiologischen Modelle. Beim Lesen als Informationsverarbeitung geht es um kognitive, nicht beobachtbare Prozesse, die modellhaft dargestellt und durch Experimente isoliert werden. Die kognitiven Modelle lassen sich durch die Kombination der neurobiologischen Forschung und der experimentellen Methoden der Kognitiven Psychologie verbessern, „um auch individuelle Unterschiede in den kognitiven Fähigkeiten der Menschen [...] besser zu verstehen“ (Brem/Maurer 2015: 7). Die die Verarbeitung untersuchenden Experimente der Kognitiven Psychologie werden in den Kognitiven Neurowissenschaften mit Messungen von Hirnfunktionen kombiniert. Zwei Methoden zur Hirnfunktionsmessung, die auch in der Leseforschung verwendet werden, sind die Elektroenzephalographie (EEG) und die funktionelle Magnetresonanztomographie (fMRT). Diese bildgebenden Verfahren gewähren einen Einblick in die Arbeit des Gehirns und dadurch etwa in die kognitiven Verarbeitungsprozesse (ebd., S. 3ff.). Die integrierte Behandlung der Forschungsergebnisse der Kognitiven Neurowissenschaften, der Kognitiven Psychologie, der Neurobiologie bzw. der Hirnforschung können für die Leseforschung in den Bereichen des Lesen, Lesenlernens und der Lesestörungen wichtige Erkenntnisse liefern.

#### 4.5.3 Lesen in der kognitionspsychologischen Forschung

Die Beschäftigung mit dem Lesen als Forschungsgegenstand blickt in der empirisch-experimentellen Psychologie auf eine lange Tradition zurück. Bereits vom Ende des 19. Jahrhunderts stammen Forschungsarbeiten in Bezug auf die Analyse der Blickbewegungen beim Lesen. Pioniere in diesem Bereich waren vor allem Lamare, Javal, Erdman und Dodge (Christmann 2015: 21). Die vorhandenen Forschungsergebnisse und weitere empirische Befunde zum Lesen von der Jahrhundertwende wurden von Huey (1968) in einem Lehrbuch zur Psychologie des Lesens (*The psychology of reading*) zusammengefasst.

In der Blütezeit des Behaviorismus konzentrierte sich die psychologische Leseforschung auf das beobachtbare Verhalten und bevorzugte die Entwicklung von Testtheorien und standardisierten Lesetests zur Überprüfung des Leseverhaltens. Eine Reihe von Studien sind zu Leseinstruktionen im Klassenraum durchgeführt worden, um den Erfolg bzw. die Effektivität von Methoden zu überprüfen (Günther 1996: 918ff.; Ehlers 1998: 15; Christmann 2015: 21ff.). Einen Paradigmenwechsel bedeutete auch in diesem Bereich die Kognitive Wende am Anfang der 1970er Jahre, in deren Zuge der Behaviorismus von der Kognitionspsychologie abgelöst wurde. Seitdem wandte sich die Leseforschung verstärkt der Theoriebildung und der Grundlagenforschung zu.

Die Kognitionspsychologie setzte sich die Erforschung der mentalen Prozesse und Strukturen, wie Wahrnehmen, Denken, Erinnern, Sprechen und nicht zuletzt Lesen zum Ziel. In der Kognitionspsychologie werden geistige Prozesse, wie auch das Lesen, als Informationsverarbeitungsprozesse aufgefasst. Lesen wird hier also nicht mehr als ein primär visueller Wahrnehmungsprozess, sondern als ein komplexer kognitiver Vorgang betrachtet wird, an dem mehrere Systeme beteiligt sind (Christmann 2015: 22). Unter dem Einfluss der kognitiven Wissenschaften wurde eine andere Sichtweise auf das Lesen eingenommen: Es ist kein passiver Vorgang mehr, sondern ein aktiv-konstruktiver Prozess der Bedeutungsentnahme, bei dem Lesende das Gelesene mit ihrem Vor- und Weltwissen verbinden und mit dem Text in Interaktion treten (Börner/Vogel 1996; Ehlers 1998: 11; Christmann 2010: 148; Neuland/Peschel 2013: 159; Feld-Knapp 2005 und 2014d). Alle modernen Theorien zum Lesen vertreten die Auffassung, dass sich der komplexe Vorgang des Lesens in hierarchisch strukturierte Teilprozesse untergliedern lässt. Die Erforschung dieser Teilprozesse und deren Zusammenspiel stellen den Gegenstand kognitionspsychologisch und psycholinguistisch ausgerichteter Leseforschung dar, in der zur Beschreibung und Erklärung des Zusammenspiels der Teilprozesse zahlreiche Lesemodelle entwickelt worden sind (Rayner/Pollatsek 1989: 23; Christmann 2010: 148f. und 2015: 22; auf die Bedeutung einzelner Lesemodelle wurde in Abschnitt 4.2 bereits ausführlich eingegangen).

Die kognitionspsychologische Forschung zur Lesekompetenz geht u.a. den Fragen nach, wie sich der komplexe Prozess des Lesens beschreiben bzw. erklären lässt, worin sich bessere und schwächere Lesende unterscheiden und

wie diese Unterschiede zu erklären sind. An dieser Stelle soll auf die Abgrenzung kognitionspsychologischer und psychometrischer Leseforschung hingewiesen werden, von denen historisch gesehen die psychometrische Forschung älter ist. Die psychometrische Lesefähigkeitsdiagnostik befasst sich seit etwa einem Jahrhundert mit der Messung von Lesekompetenz und ihren Korrelaten. Die kognitionspsychologische Lesekompetenzforschung versucht hingegen die Unterschiede zwischen guten und schlechten Lesenden im Hinblick auf kognitionspsychologische Theorien des Lesens und Textverstehens transparent zu machen (Richter/Christmann 2002).

Im Folgenden werden die Methoden der kognitionspsychologischen Ausrichtung zur Erfassung des Lesens vorgestellt, da diese für die weiteren Überlegungen der vorliegenden Arbeit von hoher Relevanz sind. Lesen kann also je nach Forschungsperspektive, Erkenntnisinteresse und Auflösungsgrad mit unterschiedlichen Methoden erfasst werden. Bei der Vorstellung der einzelnen Methoden lehne ich mich an die Perspektivierung von Christmann (2010 und 2015) an, die in Bezug auf den Einsatz der Methoden danach unterscheidet, ob der Leseprozess oder das Leseprodukt im Vordergrund steht. Prozessorientierte Methoden werden primär in der Grundlagenforschung zum Sprach- und Leseverstehen bei der Untersuchung hierarchieniedriger Verarbeitungsvorgänge auf Buchstaben-, Wort- und Satzebene eingesetzt, während produktorientierte Methoden zur Erfassung des Leseverstehens auf hierarchiehohen Ebenen dienen und eher für die Anwendungsforschung von Interesse sind (Christmann 2009: 181, 2010: 150f. und 2015: 34).

Den Ausgangspunkt für prozessorientierte Methoden bildet die Annahme, dass die gemessene Lesezeit ein Indikator für die kognitive Verarbeitung darstellt. Die bekannteste und zugleich älteste prozessorientierte Methode der empirischen Leseforschung ist die Blickbewegungsmessung, die bereits Ende des 19. Jahrhunderts beim Lesen von Wörtern und kürzeren Sätzen eingesetzt wurde. In den neueren Forschungen werden auch längere Texte in die Untersuchung mit einbezogen, zu bestimmten Lesermerkmalen in Beziehung gesetzt und mit anderen Verfahren (z.B. dem „lauten Denken“) kombiniert. „Die Blickbewegungsmessung basiert auf basalen visuellen Wahrnehmungsprozessen“ (Christmann 2015: 34) und die Dynamik des beobachtbaren Blickverhaltens ermöglicht einen Rückschluss auf die dem Lesen zugrunde liegenden, unsichtbaren kognitiven Prozesse. Zentrale Größen der Blickbewegungs-

messung sind die Fixationen, Sakkaden und Regressionen, aus deren Abfolge und Dauer verschiedene Maße abgeleitet werden. Die Fixationsdauer lässt sich als Indikator für den kognitiven Verarbeitungsaufwand betrachten und aus Regressionen bzw. regressiven Sakkaden können Schlussfolgerungen in Bezug auf Verstehensprobleme gezogen werden (Radach/Kennedy 2004; Rayner/Pollatsek 2006; Christmann 2010 und 2015).

Die Forschungen hinsichtlich der technischen Blickbewegungsmessung (eye-tracking) haben sich auch in der ungarischen Forschungslandschaft etabliert. Sie werden dazu verwendet, die kognitiven Vorgänge und ihre Herausbildung bzw. die Merkmale der Entwicklung von Lernfähigkeiten und Lesefähigkeiten von Lernenden zu erkennen und eventuelle Entwicklungsstörungen zu diagnostizieren (Csépe 2006; Steklács 2013, 2014; Gonda 2015).

Über die Blickbewegungsmessung hinaus stellt die Erfassung von Lesezeiten eine bewährte Methode dar, womit der Leseprozess „on-line“ zu erfassen ist. Auch dieser Methode liegt die Annahme zugrunde, „dass die gemessene Zeit ein Maß für den kognitiven Aufwand beim Lesen ist“ (Christmann 2010: 154). So wird beispielsweise die Moving-Window-Technique-Methode auf Wort-, Satz- und Textebene eingesetzt, um über den Zusammenhang der Lesezeit und des Verstehens Auskunft zu bekommen, wobei auf Verstehensprobleme mit einer einzelnen Methode natürlich nicht eindeutig geschlossen werden kann.

Weitere prozessorientierte Methoden sind noch die Priming-Techniken und die lexikalischen Entscheidungsaufgaben, die zur Messung der Schnelligkeit lexikalischen Zugriffs dienen. Das Priming-Paradigma basiert auf der Annahme, „dass das semantische Gedächtnis als Netzwerk von Konzepten aufgebaut ist“ (ebd., S. 155). Wenn ein Konzept aktiviert wird, breitet sich die Aktivierung demnach auf alle Konzepte, die mit ihm assoziiert werden, aus. Ein enger Zusammenhang besteht zwischen der Stärke der assoziativen Verbindungen zwischen den Konzepten und der Intensität der Aktivierung.

Die bisher geschilderten Methoden sind schon längst etablierte und bewährte Methoden zur Erfassung und Erforschung des Leseprozesses. In der Forschungsmethodologie entwickeln sich aber neben den traditionellen auch neuere Methoden, die von aktuellen wissenschaftlichen Forschungsergebnissen beeinflusst werden. In der Leseforschung kommen auch neurophysiologische Untersuchungstechniken zum Einsatz, die sich zum Ziel setzen, den

Verarbeitungsprozess beim Lesen in einem noch höheren Auflösungsgrad als bisher möglich abzubilden. Zu den neurophysiologischen Techniken gehören die ereigniskorrelierten Potentiale (EKP), mit denen der Verarbeitungsaufwand bestimmter sprachspezifischer Muster erfasst werden kann und die aus den Kognitiven Neurowissenschaften bekannte funktionelle Magnetresonanztomographie (fMRT), die Anhaltspunkte für die Frage liefern kann, in welchen Gehirnarealen welche sprachspezifischen Prozesse lokalisiert werden können. Mit den zwei erwähnten Verfahren lässt sich allerdings lediglich eine schmale Bandbreite von Fragestellungen abdecken, außerdem sind sie in großem Maße störanfällig und aufwendig. Trotz dieser Schwachpunkte können sie bei der Erforschung der Ursache entwicklungsbedingter Lese-Rechtschreib-Schwächen genutzt werden (Herrmann/Fiebach 2007; Christmann 2010; Müller 2013).

Im Gegensatz zu prozessorientierten Methoden, die in erster Linie die Lesezeiten, die Blickbewegungen und die Reaktionszeiten erfassen, werden produktorientierte Methoden bei der textnahen oder textfernen Erfassung des Leseverstehens auf hierarchiehoher Verarbeitungsebene verwendet. „Textnahe Methoden überprüfen das Leseverstehen in enger Anlehnung an den zugrunde liegenden Text“ (Christmann 2010: 157). Zu diesen Methoden gehören die klassischen Lückentexte (Cloze-Tests) und ihre Weiterentwicklung, die C-Tests (Grotjahn 2002), gegen die eingewandt wird, dass sie das Leseverstehen nur auf der lokalen Satzebene, nicht aber auf der Ebene des globalen Textverstehens erfassen.

Prominente und weit verbreitete Methoden im Bereich der textnahen Erfassung des Leseprozesses sind die Multiple-Choice-Aufgaben, die den Vorteil der ökonomischen Durchführung und der objektiven Auswertung haben. Problematisch ist aber die Inhaltsvalidität, ob tatsächlich das Leseverstehen gemessen wird und nicht die verbale Intelligenz bzw. das schlussfolgernde Denken der Probanden (Rost/Sparfeldt 2007: 305ff.).

Während bei textnahen Methoden der Text selbst im Mittelpunkt steht, konzentrieren sich textferne Methoden des Leseverstehens auf den Umfang der Integration des Gelesenen in das eigene Wissenssystem und auf die Weise auf die Umsetzung des erworbenen Wissens. Die drei klassischen textfernen Methoden sind zum einen die Beantwortung von Fragen mit offener Antwortmöglichkeit, die die Überprüfung eines tieferen Textverständnisses er-

möglichen, zum anderen die freien Wiedergabeverfahren, mit denen das Ausmaß und die Intensität der Repräsentation und des Verstehens des Textinhalts zu erfassen sind; schließlich die Sortier- oder Ordnungsaufgaben, die zur Erfassung textstrukturellen Wissens dienen. Produktorientierte Methoden versuchen also verschiedene Aspekte des Leseverstehens zu erfassen und diese zu messen. Das Problematische an ihnen ist einerseits, dass es nicht mit hundertprozentiger Sicherheit zu entscheiden ist, ob wirklich das Verstehen und nicht die Merkfähigkeit zu den korrekten Antworten führte; andererseits kann nicht sicher behauptet werden, ob korrekte Antworten auf der Repräsentation des Gelesenen beruhen oder nach dem Lesen durch Schlussfolgerungen inferiert werden.

Die Untersuchung und die valide Erfassung der Komplexität des Leseverstehens ist eine schwierige Aufgabe, die die Kombination prozess- und produktorientierter Methoden und die Variation des Textmaterials bzw. des Antwortformats voraussetzt (Christmann 2015: 36f., 2010: 158f., 2009: 187ff.).

#### **4.5.4 Weitere Ausprägungen der Leseforschung**

Bei der Untersuchung von Teilleistungen des Lesens und deren Bewältigung werden in die psychologische, psycholinguistische, pädagogische bzw. neurologische Forschung überwiegend Sachtexte mit einbezogen. Obwohl beim Lesen von Sachtexten und von literarischen Texten die gleichen Teilleistungen involviert sind, werden literarische Texte durch eine größere Bedeutungsvielfalt charakterisiert, die von Lesenden mehr Prozesse der Bedeutungsgenerierung verlangt. Dadurch ergeben sich Unterschiede in Bezug auf die Intensität und die größere Rolle des Leserfaktors. Mit diesen hierarchie-hohen Teilleistungen beim Lesen literarischer Texte und der Bewertung bzw. der Interpretation des Gelesenen beschäftigt sich die literaturdidaktische Leseforschung. Die Untersuchungen umfassen ein breites Spektrum von der Rezeptionseinstellung des Lesers über Faktoren wie Genrewissen oder sprachliche Sensibilität bis hin zu den emotionalen Komponenten beim Lesen literarischer Texte (Christmann 2010: 150). Die Leseforschung ist also durch eine Vielfalt von miteinander verknüpften Forschungsbereichen und von unterschiedlichen Zugängen zum Lesen gekennzeichnet.



Wie aus den Abschnitten 4.5.1 und 4.5.3 ersichtlich, erarbeitet die kognitionspsychologische und psycholinguistische Leseforschung Theorien und Modelle in Bezug auf die Erforschung des Leseprozesses und untersucht mit vielfältigen sukzessiven und simultanen Methoden die das Lesen beeinflussenden Variablen. Demgegenüber werden in der Fremdsprachendidaktik und in der Sprachlehr- und -lernforschung, für die Lesen ebenfalls einen Forschungsgegenstand darstellt, Fragestellungen hinsichtlich des Faktorenkomplexes fremdsprachlichen Lesens, didaktischer Maßnahmen zur Entwicklung der fremdsprachlichen Lesefertigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht, fremdsprachlicher Lesecurricula, der Faktoren des Leseunterrichts, der Lesestrategien, der Metakognition beim Lesen und des Zusammenhangs fremdsprachlichen Lesenlernens bzw. des Sprachenlernens diskutiert (Karcher 1988; Ehlers 1998; Schramm 2001: 15f.; Weis 2000; Hurrelmann 2002a; Bimmel 2002; Feld-Knapp 2005: 34ff.; Krumm/Portmann-Tselikas 2009; Lutjeharms 2010a und 2010b). Die Fremdsprachendidaktik und die Sprachlehr- und -lernforschung zum fremdsprachlichen Lesen sind nicht darauf beschränkt, aus psychologischen und linguistischen Theorien didaktische Empfehlungen abzuleiten und diese mit Tests zu validieren. Vielmehr sind sie „charakterisiert durch die mit dem Vermittlungsbezug gegebene eigenständige Analyse empirischer Daten des Lese(lern)prozesses“ (Schramm 2001: 18). In der Fremdsprachendidaktik wird auch zur Erforschung fremdsprachlichen Lesens im Hinblick auf Lehren und Lernen ein breites Spektrum an methodischen Herangehensweisen verwendet. Als Orientierungspunkt dient dabei die Klassifizierung der Forschungsmethoden von Grotjahn (1987), der die Methoden aufgrund der Datenerhebung (experimentell vs. quasi-experimentell vs. nicht-experimentell), der Daten (qualitativ vs. quantitativ) sowie der Analyse (interpretativ vs. statistisch) unterscheidet. In Bezug auf die Datenerhebung ist der überwiegende Einsatz experimenteller oder quasi-experimenteller Designs für fremdsprachendidaktisch angelegte Forschungen zum fremdsprachlichen Lesen charakteristisch. Nicht-experimentelle Verfahren, die oft ethnographische Arbeiten sind, werden zur Datenerhebung fremdsprachlichen Lesens seltener eingesetzt, trotzdem finden sich zwei Aspekte ethnographischer Forschungsarbeiten auch immer öfter in der Leseforschung: einerseits die Untersuchung des Gegenstandes im authentischen Kontext, andererseits die Datenerhebung mittels Beobachtung, Befragung

und Interviews; die zweite Klasse im Forschungsparadigma von Grotjahn bilden die Daten, die qualitativ und quantitativ sein können. Der Klassifizierung von Grotjahn (ebd., S. 57) liegt das Verständnis zugrunde, dass quantitative Daten nur auf einer Intervallskala gemessene metrische Konzepte sind. In diesem Sinne sind die Daten in fremdsprachendidaktisch angelegten Forschungen eher qualitativ (quantitative Daten bezüglich des Lesens sind z.B. Lesezeiten).

Seit den 1980er Jahren hat das Interesse der Fremdsprachendidaktik an introspektiven Methoden, die auch in der Kognitionspsychologie oft verwendet werden, zugenommen, um „Daten über die beim Lesen ablaufenden mentalen Prozesse zu gewinnen“ (Schramm 2001: 25). Dabei werden Versuchspersonen zur Verbalisierung ihrer Gedanken, Gefühle, Schlussfolgerungen bzw. mentalen Zustände aufgefordert. Bei der Erforschung des fremdsprachlichen Leseprozesses wird oft das laute Denken eingesetzt. Neben den introspektiven Methoden, die sich auf den kognitiven Prozess konzentrieren und simultan damit erfolgen, werden auch retrospektive Verfahren verwendet, die nach dem Prozess zum Einsatz kommen und dabei durch Erinnerungsleistungen unterstützt werden können (Schramm 2001: 32ff; Aguado/Heine/Schramm 2013; Settinieri/Riemer et al. 2014).

In den obigen Ausführungen haben wir gesehen, dass beim Lesen in psychologischen Forschungen die kognitiven Aspekte erforscht werden. Im Unterschied dazu betrachten die Sozialpsychologie und die Soziologie Lesen als eine Form sozialen Handelns und gehen der Frage nach, inwiefern Lesen in bestimmten sozialen Segmenten wichtig ist, auf welche Ursachen seine Relevanz zurückzuführen ist und welche Konsequenzen sich daraus für die Wissensvermittlung und die Teilnahme an der Gesellschaft ergeben. Eine Ausrichtung der empirischen Leseforschung untersucht auch das Medium Buch bzw. (Buch-)Leseverhalten als Forschungsgegenstand. Den theoretischen Perspektiven der empirischen Leseforschung unterliegen sozial- und kommunikationswissenschaftliche Ansätze, die sich auf die Untersuchung der Rezeption, Nutzung und Lesen von Printmedien konzentrieren. Im engeren Sinne können wir diesbezüglich über Buchleseforschung sprechen. Das Leseverhalten wird aus einer medientechnischen Perspektive der Kommunikationswissenschaft erforscht. Im Kontext der Leseforschung steht der Umgang mit und die Nutzung von Medientechnologien im Mittelpunkt. Die semiotisch-

zeichentheoretischen Perspektiven der Kultur- und Literaturwissenschaft behandeln Fragestellungen in Bezug auf den im Leseprozess konstruierten Textsinn und auf die Bedeutungsebenen. Ein breites Spektrum an theoretischen Perspektiven zur Analyse des Lesens und des Mediums Buch bieten breiter gefasst die Sozialwissenschaften und enger gefasst die Kommunikations- und Medienwissenschaften. Die empirische Leseforschung ist aber zur Erklärung sozial-, kommunikations- und wissenschaftlicher Ansätze nicht genügend theoriebasiert und sollte ihren Gegenstandsbereich unter Berücksichtigung der verstärkten Medienkonvergenz ausweiten (Bonfadelli 2015: 63ff.).

Im Kontext der Leseforschung ist noch die historische Leseforschung zu erwähnen, die sich mit dem geschichtlichen Wandel von Forschungsinteressen, methodischen Herangehensweisen und theoretischen Ansätzen befasst. In der historischen Leseforschung wird Lesen als Kulturtechnik und soziale Praxis im historischen Wandel untersucht:

Dabei werden [...] die Entwicklung von Alphabetisierungsraten, das Leseverhalten von sozialen Gruppen oder Schichten sowie deren Bildungsvoraussetzungen, bevorzugte Texte und Lesemedien sowie die Praktiken der Lektüre, wie Leseweisen, Lesesituationen und Lesemodi, analysiert. (Rautenberg/Schneider 2015: 86)

Diese Definition zeigt auch den Forschungsgegenstand der historischen Leseforschung: die Rekonstruktion des Lesepublikums und der Lesepraktiken vergangener Epochen, deren Erforschung eines differenzierten Umgangs mit dem Leserbegriff bedarf. Der Leser, seine Rolle bzw. seine Konzeptualisierungen werden also in dieser Annäherung im historischen Wandel untersucht.

Der Überblick über die Disziplinen, in denen Lesen als Forschungsgegenstand fungiert, gewährt ein umfassendes Bild über die Facetten der Leseforschung. Für die vorliegende Arbeit und die durchgeführte empirische Forschung (s. Kapitel 6) sind die kognitionspsychologischen Erkenntnisse und Modelle bzw. die fremdsprachendidaktische Annäherung und ihre Methoden von erstrangiger Bedeutung.

## 5 Der Text

Das vorliegende Kapitel widmet sich dem Text, dem Gegenstand der meiner Arbeit zugrunde liegenden empirischen Forschung. Für die Erfassung sprachlicher Mittel und deren textueller Funktion bei Textverarbeitungsprozessen sind wissenschaftlich fundierte textlinguistische Kenntnisse von Belang. Die für die Datenerhebung relevanten Begriffe und Arbeitsdefinitionen werden in diesem Kapitel in ihrer Bedeutung für die Durchführung der Forschung aufgrund der einschlägigen Fachliteratur behandelt und erläutert: Zunächst wird der Text als Forschungsgegenstand unterschiedlicher Disziplinen dargestellt, anschließend werden einerseits die Modellierung der Textbeschreibung, andererseits die Analyseverfahren, die für die vorliegende Arbeit eine Relevanz haben, näher vorgestellt, darüber hinaus erfolgt auch eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Textverarbeitung.

### 5.1 Der Text als Forschungsgegenstand

Der Text stellt den Forschungsgegenstand verschiedener Wissenschaften dar, unter denen die Textlinguistik eine bedeutende Rolle einnimmt. Textlinguistik ist eine ziemlich junge Teildisziplin der Linguistik, die sich um die 1960er Jahre zu etablieren begann. Textlinguistik eröffnete der Linguistik eine neue Erkenntnisdimension, leistete einen Beitrag zur Neubestimmung der theoretischen Grundpositionen vieler sprachwissenschaftlicher Disziplinen, wirkte prägend auf die Wissenschaftsentwicklung der Linguistik und weitete sich zu einem interdisziplinären Forschungsfeld aus. Trotzdem ist Textlinguistik eine heterogene Wissenschaft, die über ein komplexes theoretisches Konzept verfügt (Nussbaumer 1991; Heinemann/Viehweger 1991: 10ff.; Schoenke 2000: 123ff.; Vater 2001; Adamzik 2001; Károly 2018).

Allen textlinguistischen Beschreibungen ist gemeinsam, dass zu ihrem Forschungsgegenstand der Text und seine sprachliche Gestalt gehört; der Text selbst ist dabei ein komplexer, umfassender Begriff, mit dem sich verschiedene Textwissenschaften beschäftigen, die sich ihm mit unterschiedlichen Fragestellungen und Interessen annähern. Die Textlinguistik entwickelte sich rasant und erlebte während einer kurzen Zeit relevante Umbrüche.

In der Wissenschaft wird über drei Hauptphasen in der Entwicklung der Textlinguistik gesprochen. Erstens ist der transphrastische Ansatz zu erwähnen, in dessen Mittelpunkt die Sätze standen, die sich zu kohärenten Folgen verbinden sollen. Zweitens spricht man über den kommunikativ-pragmatischen Ansatz, der den Text in erster Linie nicht als bloße Satzfolge, sondern als eine über eine kommunikative Funktion verfügende Ganzheit betrachtet. Drittens unterscheidet man den kognitivistischen Ansatz, der mentale Prozesse der Textproduktion und der Textrezeption in den Vordergrund stellt (Adamzik 2004: 1). Obwohl diese drei Hauptausprägungen eine eindeutige Entwicklungstendenz darstellen, stehen sie in unterschiedlicher Beziehung zu anderen Textwissenschaften bzw. zu Nachbardisziplinen, was auch den Überblick über die Wissenschaftsgeschichte der Textlinguistik erschwert. Über den Gegenstand, die Aufgaben bzw. die Methoden dieser linguistischen Subdisziplin besteht bis heute kein Konsens.

Die Bezeichnung Textlinguistik steht für ein Zukunftsprogramm, das als neue linguistische Teildisziplin eingeführt wurde, die einer linguistischen Aufgabe entspricht. Aus Hartmanns Gedanken, der als einer der Begründer der Textlinguistik betrachtet wird, geht hervor, dass sich aus der Kritik an der Systemlinguistik in den 1960er Jahren eine Forderung nach einer textorientierten Linguistik ableitete. In der Programmatik der Textlinguistik wurde eine verwendungsorientierte Sprachwissenschaft angekündigt; außerdem wurde auf die kommunikative Textfunktion bzw. auf die Textbeschreibung mit texttranszendenten Mitteln hingewiesen (Hartmann 1968).

Diese Sichtweise führte zum Phänomen Text als Forschungsgegenstand der Textlinguistik. Text wurde einerseits als verwendete Sprache, andererseits als eine dem Satz übergeordnete Einheit betrachtet. Die Annäherung an den Text als eine dem Satz übergeordnete Ebene bedeutete eine Abkehr vom Strukturalismus. An diesem Punkt tauchte die Frage auf, ob Textlinguistik eine Gegenbewegung zum Strukturalismus oder dessen Weiterentwicklung

darstellt – auch in dieser Hinsicht gibt es keine Einigkeit unter den Textlinguisten, es finden sich diesbezüglich nämlich weiterhin unterschiedliche, nebeneinander bestehende Ansätze (Adamzik 2004: 2ff.; Weinrich 1978). Es wäre aber für die Wissenschaft fruchtbringend, Text- und Satzlinguistik als komplementär zu betrachten,

[...] wobei satzlinguistische Untersuchungen einerseits als wesentliche Voraussetzung für textlinguistische Darstellungen angesehen, andererseits aber in der übergreifenden Textlinguistik „aufgehoben“ werden können. (Heinemann/Viehweiger 1991: 15)

Laut van Dijk lässt sich Textlinguistik nicht als Bezeichnung für eine einzelne Theorie bzw. Methode verwenden. Sie ist eine „sprachwissenschaftliche Arbeit, die dem Text als primärem Forschungsobjekt gewidmet ist“ (de Beaugrande/Dressler 1981: 15). Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Texten ist nicht neu und der Text wird nicht nur in der Linguistik erforscht. In Bezug auf die theoretische Fundierung bzw. Absicherung der Textlinguistik werden Vorläufer in methodologischer und theoretischer Hinsicht in anderen Disziplinen, vor allem in der Rhetorik, Stilistik, Literaturwissenschaft, Soziologie und Kulturanthropologie gesucht (de Beaugrande/Dressler 1981).

Rhetorik versteht sich als „eine Theorie und Praxis umfassende Lehre wirkungsvoller Kommunikation“ (Adamzik 2004: 6). In der Rhetorik wurden Texte seit der Antike behandelt, wobei Sprache bereits als kommunikative Handlung definiert wurde. Die Hauptaufgabe der Rhetoriker war die Ausbildung der Redner, bei der die Konzipierung von Texten eine wichtige Rolle spielte. Die Rhetorik suchte Antworten auf die Frage, wie linguistische Strukturen durch Entscheidungs- und Auswahloperationen aufgebaut werden und was die Implikationen solcher Operationen für die kommunikativen Interaktionen sind (de Beaugrande/Dressler 1981: 15f.; Kalverkämper 2000: 1ff.).

Die Stilistik, die Lehre des angemessenen Sprachgebrauchs, ist ein Nachfolger der alten Rhetorik und zugleich auch Vorläufer der modernen Textlinguistik. In der Stilistik wurde der Untersuchungsgegenstand von der öffentlichen Rede auf jegliche Texte aller Bereiche ausgeweitet. Im Mittelpunkt der Stilistik steht die sprachliche Gestaltung von Texten hinsichtlich Korrektheit, Eleganz, Klarheit und Angemessenheit (de Beaugrande/Dressler 1981: 16f.). Die Stilistik lässt sich als eine Paralleldisziplin betrachten, die „mit der Text-

linguistik in einem Verhältnis fruchtbarer gegenseitiger Ergänzung steht“ (Sanders 2000: 26). Die Textlinguistik soll in diesem Verhältnis die Zusammenhänge der Textkonstitution erfassen. Demgegenüber ist die Aufgabe der Stilistik die Untersuchung bzw. Interpretation der Wahl bestimmter Textkonstituenten und ihrer Einzelelemente.

Texte stellten schon immer einen Gegenstand der Literaturwissenschaft dar, in der bestimmte Texttypen im Mittelpunkt standen. In der Literaturwissenschaft lag der Akzent auf der Beschreibung der Prozesse bei der Textproduktion und deren Ergebnisse, auf dem Auffinden problematischer Bedeutungen sowie auf der Bewertung von Texten. Die systematische und objektive Gestaltung dieser Aufgaben führte zur Anwendung linguistischer Methoden bei literarischen Studien (de Beaugrande / Dressler 1981: 18f.).

Texte werden in der Kulturanthropologie bei der Erforschung kultureller Artefakte genutzt, wozu der Linguistik Methoden der strukturellen Analyse bzw. der Beschreibung entnommen wurden. In der Soziologie wandte man sich der Analyse von Konversationen als einer Form sozialer Organisation und Interaktion zu. Die Beschäftigung mit Konversationen hat eine hohe Relevanz für eine Textwissenschaft. Die Mechanismen, die Texte als einzelne Beiträge zu aneinander gerichteten Texten kombinieren, deuten auf Kriterien der Textualität hin (ebd., S. 19f.).

Über die im Vorigen aufgezählten Disziplinen hinaus ist der Text Forschungsgegenstand u.a. der Theologie, Geschichtswissenschaft, Rechtswissenschaft, Psychologie, Pädagogik, Philosophie, Philologie, Psycholinguistik bzw. des Journalismus, die sich dem Text aus unterschiedlichen Perspektiven annähern. Dies zeigt auch der Umstand, dass der Textbegriff in unterschiedlichen Kontexten verwendet wird und Texte als übergreifende Grundeinheiten nicht näher bestimmt werden, was dazu führt, dass Begriffselemente in ein allgemeines Alltagsverständnis von Texten eingebracht werden, die einander gegebenenfalls widersprechen (Heinemann / Viehweger 1991: 14; Adamzik 2004: 5).

## 5.2 Textbeschreibung

Der Text wird in der Textlinguistik modellhaft dargestellt. Zu diesem Zweck sind verschiedene Modelle entstanden, die „Zugänge zur Bestimmung der Wesensmerkmale von Texten und zur Charakterisierung einzelner Textphänomene“ ermöglichen (Heinemann/Viehweger 1991: 19). Diese Modelle beschreiben das Phänomen Text aus der Perspektive der Textualität. Die Beschreibungsmodelle haben die Entwicklung und Differenzierung des Textbegriffs ebenfalls beeinflusst (Feld-Knapp 2005: 49). Die im Folgenden darzustellenden Modelle sind für integrative Textbeschreibungsansätze bis heute grundlegend. An dieser Stelle soll überblicksmäßig dargestellt werden, wie diese Modelle den Text als Phänomen erfassen, inwiefern sie einander ergänzen bzw. wissenschaftlich bereichern und wie sie die Entwicklung des linguistischen Textbegriffs geprägt haben.

Vor der kommunikativ-pragmatischen Wende bzw. vor der Herausbildung der Textlinguistik (Mitte der 1960er Jahre) galt der Satz als die komplexeste sprachliche Einheit und das Forschungsinteresse richtete sich auf den Einzelsatz. Mit der Herausbildung der Textgrammatik wurde die am Einzelsatz orientierte Grammatikbeschreibung im Sinne des sog. Erweiterungspostulats überwunden: Texte wurden in diesem Sinne als satzübergreifende Einheiten aufgefasst. Der Begriff des Erweiterungspostulats bezieht sich auf die Erweiterung der traditionellen Satzlinguistik zu einer Textlinguistik, in der der Text die oberste linguistische Einheit darstellt. Texte wurden in diesem Sinne als transphrastische Ganzheiten aufgefasst, wobei für das Erfassen der Textualität die Überschreitung der Satzgrenze maßgebend war (Heinemann/Viehweger 1991: 22ff.; Gansel/Jürgens 2002: 33ff.). Textgrammatische Konzepte gehen von der *Satzverknüpfungshypothese* aus, nach der Texte als einfache Kombination von Sätzen konzeptualisiert werden, zwischen denen kohärente Beziehungen bestehen (Isenberg 1974). In dieser textgrammatischen Auffassung bezogen sich die Textbetrachtung und daher der Textbegriff auf oberflächenstrukturelle Phänomene wie die Satzverknüpfung: Der Text wurde hier als Ausdruck von Zeichenrelationen aufgefasst, unter besonderer Berücksichtigung der Fragen der strukturellen Prinzipien der Textkonstitution und der Regeln der Satzverknüpfung (Feld-Knapp 2005: 49).



Dabei ist nach Harweg (1968) die Pronominalisierung eine grundlegende grammatisch-syntaktische Bedingung der Kohärenz und stellt das entscheidende Mittel der Textkonstitution dar. Der Text ist in diesem Sinne „ein durch ununterbrochene pronominale Verkettung konstituiertes Nacheinander sprachlicher Einheiten“ (Harweg 1968: 148). Harweg zufolge zeigt sich die Pronominalisierung im Prinzip der Wiederaufnahme, das für die Textkonstitution von hoher Relevanz ist.

Im Vergleich zu Harwegs Auffassung hebt Weinrich ebenfalls ein Oberflächenphänomen, nämlich die grammatische Perspektive hervor. Im Zentrum seines Textbeschreibungsmodells „steht das Problem der Kommunikationssteuerung mit Hilfe grammatischer Mittel“ (Heinemann/Viehweger 1991: 30). Bei der Steuerung der Textrezeption wird den Artikeln und Tempusmorphemen eine große Bedeutung zugeschrieben. Wie schon in Harwegs Modell wird die Textkonstitution auch bei Weinrich grammatisch aufgefasst, wobei der Versuch unternommen wird, grammatische Phänomene in ihrer Rolle für die Textkonstitution und für die Textrezeption zu beschreiben. Als ein erhebliches Defizit dieser Modelle erweist sich der Umstand, dass sie Texte gleichsam an sich, d.h. von den am Kommunikationsprozess Beteiligten getrennt behandeln (Heinemann/Viehweger 1991: 30f.; Feld-Knapp 2005: 49).

Gegenüber den Textbeschreibungsmodellen, in denen die Oberflächenstruktur des Textes im Mittelpunkt stand, betonen semantische Textbeschreibungsansätze die inhaltliche Verflechtung des Textes. Im Mittelpunkt dieser Untersuchungen stehen semantische Basisstrukturen, wodurch die Gesamtheit der semantischen Informationen reflektiert werden kann. Zu den semantischen Textbeschreibungsansätzen gehören der Isotopieansatz, der Ansatz der funktionalen Satzperspektive bzw. der thematischen Progression und der Ansatz der semantischen Beschreibung. Bei diesen Ansätzen geraten die Texttiefenstruktur, Thema-Rhema-Strukturen und die Beziehungen zwischen Propositionen in den Vordergrund (Heinemann/Viehweger 1991: 36ff.; Feld-Knapp 2005: 49).

Seit 1970, der kommunikativen Textauffassung, wurde das Funktionieren von Texten in praktischen Lebenszusammenhängen fokussiert, wobei die Blickrichtung vom Text zum Satz läuft und der Text als eine kommunikative Einheit aufgefasst wird (Gansel/Jürgens 2002: 46). Für die Textdefinition werden kommunikativ-pragmatische und kompositorische Prinzipien, nach de-

nen die sprachlich-kommunikative Tätigkeit organisiert ist, herangezogen. In kommunikativen Textmodellen werden auch situative und Kontext-Faktoren in die Textbeschreibung einbezogen (Heinemann/Viehweiger 1991: 50).

In Schmidts Theorie von 1976 wird der Text in eine Kommunikationssituation eingebettet, in der Texte thematisch orientiert sind und über eine kommunikative Funktion verfügen. Die Erfüllung der kommunikativen Funktion setzt aber beim Sprachbenutzer die Kompetenz voraus, mit dem Text handeln, also mit ihm in Kommunikation treten zu können (Feld-Knapp 2005: 50). Texte werden daher „im Prozess ihrer Konstituierung, Versprachlichung und Verarbeitung durch die Kommunikationspartner“ untersucht (Heinemann/Viehweiger 1991: 65). Dabei ist hervorzuheben, dass Texte nicht als isolierte Repräsentationsformen des Kommunizierens aufgefasst werden, sondern „sie werden durch ihre Makrostruktur an das interaktionale soziale Handeln der Kommunizierenden gebunden“ (Feld-Knapp 2015c: 23).

Psychologische Handlungs- und Tätigkeitstheorien, handlungstheoretische Konzepte bzw. die Sprechakttheorie haben die sprachwissenschaftliche Modellbildung beeinflusst, so dass um die Mitte der 1970er Jahre ein textlinguistisches Modell entwickelt wurde, das Sprache als eine Form menschlichen Handelns definierte und in dessen Mittelpunkt somit das Handeln mit der Sprache als eine sprachliche Tätigkeit stand (Wunderlich 1976; Rehbein 1977; Heinemann/Viehweiger 1991: 54ff.).

Seit der kognitiven Wende in den 1990er Jahren lässt sich in der linguistischen Forschung bzw. in linguistischen Modellbildungen eine Hinwendung zur psychologischen Erklärung sprachlicher Prozesse beobachten. Ausgehend von der Einheit der Tätigkeit und des Bewusstseins wird die Auffassung vertreten, dass jedes Tun von kognitiven Prozessen begleitet wird und Handelnde über innere Modelle von Operationen verfügen. Durch die Akzentuierung des Kognitiven lassen sich Texte als Resultate mentaler Prozesse definieren (Heinemann/Viehweiger 1991: 66f.).

Prozedurale Textbeschreibungsmodelle betrachten den Text als „Resultat einer Vielzahl ineinandergreifender psychischer Operationen“ (ebd., S. 67) und sollten psychische Prozesse bei der Textverarbeitung (sowie auch bei der Textproduktion) berücksichtigen. Das Neue des prozeduralen Ansatzes besteht im Vergleich zu den Tätigkeitskonzepten darin, dass Kenntnissysteme der Kommunikationspartner in die Textbeschreibung mit einbezogen und

Prozeduren für deren Aktualisierung und Verarbeitung aufgedeckt werden. Dadurch werden Prozesse der Textproduktion und der Textrezeption in den Vordergrund gestellt (Tolcsvai Nagy 2001; Feld-Knapp 2005: 51; Kertes 2014 und 2018).

Der kognitive Textbegriff rückt also Textverarbeitungsprozesse in den Mittelpunkt. Dies hat den Vorteil, dass dadurch Text und Rezipient miteinander verbunden werden können. Mit Hilfe dieses Textbegriffs kann überprüft werden, wie der strukturell analysierte Text vom Rezipienten mental verarbeitet wird (de Beaugrande/Dressler 1981; Heinemann/Viehweger 1991; Börner/Vogel 1996; Feld-Knapp 2005 und 2014d).

Der empirischen Forschung der vorliegenden Arbeit liegt einerseits – um die unsichtbaren mentalen Textverarbeitungsprozesse des Rezipienten untersuchen zu können – der kognitive Textbegriff, andererseits die kommunikative Textdefinition (Brinker 1997; Brinker/Cölfen/Pappert 2014) zugrunde, die ermöglicht, an den Text strukturell und funktional heranzugehen. Dadurch wird also möglich, einerseits eine strukturelle Textanalyse durchzuführen, andererseits die sprachlichen Mittel auf der Textoberfläche in ihrer textuellen Funktion zu untersuchen. Durch die kommunikative Textdefinition, nach der „ein Text eine in sich inhaltlich und sprachlich kohärente, begrenzte Abfolge sprachlicher Zeichen ist, die unter einem gemeinsamen Thema steht und als Ganzes eine kommunikative Funktion erfüllt“ (Brinker 1997: 17), lässt sich der Text als sprachliche und kommunikative Einheit beschreiben.

Im Vorigen wurden die Textbeschreibungsmodelle des transphrastischen, semantischen, kommunikativen, handlungstheoretischen, prozeduralen und kognitiven Ansatzes einerseits aus der Perspektive vorgestellt, wie sie den Text erfassen und ihn beschreiben. Andererseits wurde bei der Vorstellung berücksichtigt, inwiefern die Modelle zur Entwicklung des Textbegriffs beigetragen haben und welche Akzente sie bei der Textbeschreibung setzen. Anhand der Behandlung der einzelnen Modelle hat sich die der empirischen Forschung zugrunde liegende Textdefinition mit Elementen des kognitiven und des kommunikativen Textbegriffs herauskristallisiert.

### 5.3 Textverarbeitung

Den Erläuterungen in Abschnitt 4.1 ist zu entnehmen, dass Lesen als Textverstehen immer eine Wechselwirkung zwischen Textinformationen und Rezipientenwissen impliziert. Es handelt sich dabei um eine Text–Leser-Interaktion. Diese Interaktion zeichnet sich durch eine kognitive Konstruktivität aus, die vor allem in der Integration mit dem Vorwissen des Rezipienten besteht. Das Verstehen eines Textes wird nämlich vom aus Weltwissen und Sprachwissen bestehenden Vorwissen der Lesenden gesteuert, das dabei hilft, die im Text enthaltenen Informationen und das eigene Wissen zu verknüpfen. Der Text gilt als ein Angebot für Sinnzuweisungen, das vom Lesenden als Sinnproduzenten wahrgenommen wird. Der Leseprozess ist auf diese Weise ein Zusammenspiel zwischen text- bzw. datengeleiteter und erwartungs- bzw. wissensgeleiteter Verarbeitung. Interaktive Modelle des Lesens untergliedern den Leseprozess in Verarbeitungsebenen, die von den primären perzeptuellen Analyseprozessen bis zum höherstufigen Verstehen reichen. In diesem Sinne geht es beim Textverstehen um das Verstehen von Texten und zusammenhängenden Diskursen, wobei das Ziel die Sinnbildung bzw. die Sinnentnahme ist, wozu die Dekodierung nur ein Mittel darstellt. Lesen ist also ein komplexer, kognitiv-konstruktiver Prozess der Informationsverarbeitung, in dessen Zuge eine Interaktion auf allen Verarbeitungsebenen zwischen daten- und wissensgeleiteten Konzepten angenommen wird, wo der Leser durch den Einsatz seines Vorwissens und seiner Leseerwartungen Textdaten auf unterschiedlichen Ebenen analysiert. Lesende sollen im Leseprozess Satzpropositionen abstrahieren, Sätze untereinander verknüpfen, Bedeutungen untereinander bzw. aufeinander bezogen satzübergreifend herstellen und sinnvoll in ein kohärentes Ganzes integrieren. Dabei wird eine mentale Repräsentation aufgebaut – kurzum: der Text wird verarbeitet (Rumelhart 1994; Börner/Vogel 1996; Christmann/Groeben 1999: 145ff.; Ehlers 1998: 11ff., 2010a und 2010b; Feld-Knapp 2005: 30ff., 2014d und 2018a; Garbe/Holle/Jesch 2009; Christmann 2010; Lutjeharms 2010a: 12ff. und 2010b: 976; Neuland/Peschel 2013: 159). Im Folgenden werden nun die hierarchischen Teilprozesse, in die sich der Leseprozess untergliedern lässt, von unten nach oben (von der Wort- über

die Satz- bis zur Textebene) in ihrer Bedeutung für die Textverarbeitung vorgestellt.

Die grapho-phonologische Ebene, die die Augenbewegungen, die visuelle Mustererkennung und die phonologische Rekodierung umfasst, stellt die unterste Ebene des Leseprozesses dar. Darauf folgend vollzieht sich die Identifikation von Buchstaben und Wörtern bzw. das Erkennen ihrer Bedeutung, was als ein primär visueller Verarbeitungsvorgang aufgefasst wird. Von den Buchstaben kann man die Wörter auf zwei Wegen erreichen: Zum einen „werden graphemisch-visuelle Informationen mit Hilfe von Regeln in Lautbilder transformiert, für die dann ein Eintrag im Lexikon gesucht wird“, zum anderen werden Wörter „direkt über den visuellen/orthographischen Zugang zum Lexikon erkannt“ (Ehlers 1998: 26). Bei der Worterkennung wird auf eine Wortform im mentalen Lexikon lexikalisch zugegriffen.

Zum Verstehen der Satzbedeutung reichen die Wortidentifikation und das Erkennen der Wortbedeutung allein nicht aus. Wortfolgen müssen nämlich aufeinander bezogen und in ein strukturiertes Gesamtgefüge gebracht werden, wozu eine Analyse der semantischen und der syntaktischen Relationen der Satzelemente notwendig ist. Bei der semantischen Verarbeitung werden Satzelemente zu semantischen Bedeutungseinheiten integriert. Die semantische Verarbeitung der Satzbedeutung erfolgt in Form von propositionalen Einheiten. Für eine eindeutige Bedeutungszuordnung ist im Verstehensprozess die semantische Analyse an und für sich nicht genug, sie muss durch eine syntaktische Analyse ergänzt werden. Bezüglich der Analyse auf der Satzebene kann hinsichtlich des Zusammenspiels von Semantik und Syntax festgestellt werden, dass im Leseprozess vorrangig mit syntaktischer Unterstützung semantische Sinnstrukturen aufgebaut werden. Wenn die Satzbedeutung vom Rezipienten erfasst wird, geht die syntaktische Information relativ schnell verloren (Ehlers 1998; Christmann/Groebe 1999: 152ff.).

Die Konstruktion einer kohärenten Textrepräsentation setzt die Herstellung von Kohärenz auf lokaler Ebene voraus. Dabei können Lesende von Hinweisen, die sie dem Text entnehmen können, Gebrauch machen. Eine Form solcher Hinweise stellt die Koreferenz dar, „bei der in aufeinanderfolgenden Sätzen auf den gleichen Referenten Bezug genommen wird“ (Christmann 2010: 166). Koreferenz kann einerseits an der Sprachoberfläche u.a. durch Wiederaufnahme, Pronominalisierung, Anaphora bzw. Kataphora, anderer-

seits durch Kontiguitätsrelationen realisiert werden. Koreferenz ermöglicht Lesenden die Integration bestimmter Sätze zu einer semantischen Einheit (Christmann/Groeben 1999: 157f.; Gansel/Jürgens 2002; Feld-Knapp 2005 und 2014d; Christmann 2010: 166f.; Tátrai 2011; Károly 2011 und 2012; Tolcsvai Nagy 2013; Brinker/Cölfen/Pappert 2014). Die Thema–Rhema-Strategie als globale Strategie des Koreferierens, Konnektiva bzw. konzeptuell–inhaltliche Relationen können auf lokaler Ebene zur Konstruktion einer kohärenten Textbedeutung beitragen. Zusammenhänge müssen aber nicht nur auf der lokalen Ebene, sondern auch auf der globalen Ebene erfasst werden, um den gesamten Textzusammenhang erfassen zu können. Propositionssequenzen und Textabschnitt müssen zu Makropropositionen verdichtet werden. Makrostrukturen können unter Beteiligung des Vor- und Weltwissens, der Leseziele bzw. Leseinteressen der Rezipienten und durch an der Textoberfläche wahrgenommene Hinweise und Signale gebildet werden (Christmann/Groeben 1999: 157ff.; Feld-Knapp 2005 und 2018b; Christmann 2010: 166ff.).

Falls solche Verknüpfungen und Strukturierungshinweise im Text fehlen, entstehen Kohärenzlücken und Lesende sind dazu gezwungen, verborgene Zusammenhänge durch eigene Schlussfolgerungsprozesse, Umstrukturierungen und Elaborationen herzustellen. Textverstehen verlangt in diesem Fall leserseitig auf der Basis von Hintergrundwissen selektive, elaborative und inferentielle Aktivitäten, die einen Kern des Verstehens darstellen: „Inferenzen sind Schlussfolgerungen, mit denen die Leser über den unmittelbar vorliegenden Text hinausgehen“ (Christmann 2010: 168).

Beim Lesen wird mehr verstanden als das im Text wortwörtlich Gesagte. Lesende müssen über ein erforderliches Wissen verfügen und Informationen hinzugeben, um dem explizit Mitgeteilten einen Sinn zu geben. Beziehungen zwischen Textinformationen werden hergestellt, Gründe von Handlungen abgeleitet, aktuelle Wort- oder Konzeptbedeutungen situationsabhängig erarbeitet. Inferenzen sind also die Informationen, die im Text ausgelassen und vom Lesenden zwecks Verständnis beigesteuert werden. Sie haben somit eine Schlüsselrolle beim Leseverstehen: erfüllen unterschiedliche Funktionen, treten zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Leseprozess auf und beziehen sich auf unterschiedliche Einheiten (Ehlers 1998: 51). Sie lassen sich „als eine paradigmatische Manifestation für die konstruktivistische Auffassung des Leseprozesses als Text–Leser-Interaktion“ betrachten (Christmann/Groeben 1999:

160). Sichtbare bzw. vorgegebene sprachliche Informationen und Kognitionsstrukturen der Rezipienten greifen im Verstehensprozess ineinander und resultieren dann in der Konstruktion der Textbedeutung. Die Grundlage für Inferenzen bilden einerseits die Sprache und der jeweilige Text, andererseits das Weltwissen von Lesenden (Christmann/Groeben 1999: 160; Ehlers 2010b: 111). Der höherstufige Prozess des Verstehens setzt den Einsatz einer breiten Palette von Inferenzen auf der globalen Ebene und ausreichende Vorkenntnisse der Rezipienten voraus. Die inferentielle Aktivität der Rezipienten hängt auch von den situativen und kommunikativen Bedingungen ab. Relevante Einflussgrößen sind zudem die Aufgabenstellung, die Schreibintentionen, die Textstrategien bzw. das Leseinteresse und die Lesemotivation (Ehlers 1992: 6ff., 1998: 51ff. und 2010a: 196; Graesser et al. 1995; Christmann/Groeben 1999: 160ff.; Christmann 2010: 168f.; Neuland/Peschel 2013: 162f.).

Textverstehen setzt Textkohärenz voraus und für die Herstellung kohärenter Zusammenhänge muss der Leser nicht nur über die Fähigkeit des Inferierens, sondern auch über die der Selektivität und des Abstrahierens verfügen. Lesende müssen im Leseprozess wegen der zeitlichen Beschränkung und der begrenzten Kapazität des Gedächtnisses eine Auswahl treffen, weil sie nicht alle Informationen aufnehmen und behalten können. Der Prozess der Selektivität wird vom Textthema, von den subjektiven Leseinteressen und von der an den Text herangetragenen Perspektive beeinflusst (Ehlers 2010b: 110).

Beim Lesen müssen Lesende übergeordnete Konzepte und Einheiten bilden können, da sie das im Text wortwörtlich Gesagte nicht behalten können. Abstraktionsfähigkeit ist notwendig, um den Text problemlos weiterlesen und eine kognitive Struktur für sich aufbauen zu können. Dadurch können während des Lesens neue Informationen aufgenommen und integriert werden (ebd., S. 110).

## 5.4 Textanalyse

Textanalytische Verfahren sind Ergebnisse textlinguistischer Erkenntnisprozesse, „die durch unterschiedliche Erkenntnisinteressen gesteuert werden“ (Feld-Knapp 2010b: 191). Linguistische Textanalysen werden sowohl in theoretisch-begrifflicher, als auch in methodischer Hinsicht durch die Textlin-

guistik bestimmt. Die Textlinguistik hat die Aufgabe, die Bedingungen und Regeln der Textkonstitution systematisch zu beschreiben und die Bedeutung der Textkonstitution für die Textrezeption darzustellen. Das Ziel linguistischer Textanalyse ist es, die Struktur und die kommunikative Funktion von Texten transparent zu machen und darzustellen (Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 9).

Im empirischen Teil der Arbeit werden Sachtexte der Textsorte Bericht einer textlinguistischen Analyse unterzogen. Wie bereits in Abschnitt 5.2 erläutert wurde, liegt der Analyse die kommunikative Textdefinition zugrunde, die den Text als sprachliche und kommunikative Einheit auffasst und somit eine strukturelle und funktionale Herangehensweise an den Text ermöglicht.

In der Textlinguistik wurden unterschiedliche Verfahren zur linguistischen Textanalyse entwickelt, die bei der Entwicklung meines eigenen Verfahrens für die vorliegende Textanalyse als Modelle dienten. Die Entwicklung meines Analyseverfahrens bedarf der Analyse vorhandener Analyseverfahren bzw. Analyseaspekte und der Auseinandersetzung mit grundlegenden Begriffen textlinguistischer Analysen. Im Folgenden werden die Analyseverfahren von Brinker (1997) und Gross (1990), die für mein Analyseverfahren Anhaltspunkte lieferten, vorgestellt und miteinander verglichen. Bei der Behandlung vorhandener Verfahren wird auf Grundbegriffe in ihrer Bedeutung für die Durchführung der Analyse eingegangen. Anschließend daran wird das von mir entwickelte Textanalyseverfahren vorgestellt.

Einen wichtigen Anstoß bei der Konzipierung meines Analyseverfahrens bedeutete das Modell von Klaus Brinker (1997), das strukturelle sowie kommunikativ-funktionale Aspekte umfasst, aufgrund deren die Analysekategorien unterschieden werden. Unter dem strukturellen Aspekt werden eine grammatische und eine thematische Strukturebene unterschieden. Auf der grammatischen Ebene ist die grammatische Kohärenz die zentrale Analyse-kategorie, „die auf den syntaktischen und semantischen Verknüpfungsbeziehungen zwischen den Sätzen des Textes beruht“ (Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 154). Die thematische Ebene bezieht sich auf die Struktur des Textinhalts, wobei das Textthema und die Themenentfaltung als die wichtigsten Analyse-kategorien gesehen werden.

Der kommunikativ-funktionale Analyseaspekt betrifft den Handlungscharakter des Textes, also die kommunikative Beziehung zwischen Emittent



und Rezipient. Bei diesem Aspekt fungiert die Textfunktion als Analysekatégorie, wodurch die im Text dominierende Kommunikationsintention des Emittenten ausgedrückt wird. Bei Brinker wird über den strukturellen und funktionalen Aspekt hinaus auch der situative berücksichtigt, der sich auf die Kommunikationssituation bezieht (Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 154ff.). Im Folgenden werden die einzelnen Analyseschritte in der von Brinker aufgrund methodischer Überlegungen vorgeschlagen Reihenfolge vorgestellt. Dementsprechend geht man vom Text als Ganzem zu den konstituierenden Einheiten und Strukturen vor.

Im ersten Schritt erfolgt die Analyse des Kontextes unter dem Aspekt der Beschreibung kontextueller Merkmale und der Reflexion der Konsequenzen für die Textkonstitution. Im zweiten Schritt wird die Textfunktion unter unterschiedlichen Gesichtspunkten analysiert. Der dritte Schritt umfasst die Analyse der Textstruktur, die aus der Bestimmung des Textthemas, aus der Beschreibung der Themenentfaltung, der Art der Themenbehandlung und der die Thematik ausdrückenden sprachlichen Mittel besteht. Es ist zu betonen, dass die Beschreibungsebenen und -aspekte voneinander nicht isoliert werden können, da zwischen dem situativen und medialen Kontext, der Textfunktion, dem thematischen Aufbau und der grammatischen Struktur von Texten komplexe Beziehungen bestehen. Außerdem müssen die sprachlichen Mittel in ihrer textuellen Funktion beschrieben und untersucht werden (V. Rada 2010 und 2014; Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 156f.; Feld-Knapp 2018a).

Die Textstruktur kann auf der mikro- und makrostrukturellen Ebene untersucht werden. Auf der Mikroebene spielen die Verweisung, die textinternen und textexternen Konnektoren, die Funktionale Satzperspektive, die Thema-Rhema-Gliederung, die thematische Progression und die Tempusformen eine wichtige Rolle. Für die vorliegende Arbeit haben einerseits die Verweisung, wobei Konzepte der Stellvertretung, Wiederaufnahme und der Weiterführung dominieren, andererseits die Textkonnektoren eine Schlüsselbedeutung (Feld-Knapp 2010b: 191). Auf der Makroebene sind die Bestimmung der Makrostrukturen und die Schemabildung von großem Belang.

Außer dem Textanalyseverfahren hat das Programm der linguistischen Textanalyse von Gross (1990: 108ff.), der wie Brinker den Text als eine kommunikative und funktionale Einheit betrachtet, für die Entwicklung meines eigenen Analyseverfahrens weitere Anregungen gegeben. In Gross' Modell

wird der Text auch unter funktional–pragmatischen und strukturell–grammatischen Gesichtspunkten untersucht, die sich an diesem Punkt mit denen bei Brinker überschneiden.

Gross geht von einem überschaubaren, authentischen Text aus, der einer pragmatischen und grammatischen Analyse unterzogen wird. Im Rahmen der pragmatischen Analyse wird die Kommunikationssituation untersucht. Das umfasst die Analyse des Autors, der Zielgruppe, die Intention des Autors, das Medium und die Textgliederung. Die grammatische Analyse konzentriert sich in erster Linie auf die transphrastische (satzübergreifende) Kohärenz und erstreckt sich auf die phonologische, syntaktische und semantische Ebene. Auf der syntaktischen Ebene werden die Rekurrenz- und Verweisungsformen anhand von Artikelselektion, Proformen und Ellipsenverwendung, die Konnexion, die Verwendung von Wort- bzw. Satzgliedstellung und die Abfolge von Tempora, Aspekten, Aktionsarten und Modi untersucht. Auf der semantischen Ebene erfolgt die Untersuchung der Isotopie, der Informationsstruktur durch thematische Progression und der Argumentationsstrukturen. Nach diesen Analyseschritten werden funktionale Bezüge der Beobachtungen untereinander untersucht.

Aufgrund der Auseinandersetzung mit den Modellen des Analyseverfahrens von Brinker und Gross lässt sich feststellen, dass die beiden die gleichen Analyseaspekte umfassen und sich auf die funktionale, die strukturelle und die thematische Ebene erstrecken. Die bei Gross genannten Ebenen lassen sich der bei Brinker erläuterten Mikro- und Makrostruktur zuordnen. Beide fokussieren also sowohl die Oberflächenstruktur, als auch die semantische Texttiefenstruktur und beziehen darüber hinaus pragmatische Aspekte ein.

## **6 Besonderheiten der rezeptiven individuellen Mehrsprachigkeit bei Lernenden mit L1 Ungarisch**

Im Einklang mit den in der Arbeit formulierten Zielsetzungen werden im vorliegenden Kapitel die Daten einer fremdsprachendidaktisch angelegten Forschung zu Besonderheiten der individuellen Mehrsprachigkeit von Lernenden mit L1 Ungarisch im rezeptiven Bereich vorgestellt und qualitativ und quantitativ ausgewertet.

### **6.1 Ziele, Fragen und Hypothesen der Forschung**

Die durchgeführte empirische Forschung hatte folgende **Zielsetzungen**:

- Lesen als Sprachhandlung zu modellieren und die Besonderheiten dieser sprachlichen Aktivität in verschiedenen Sprachen transparent zu machen
- Lesen als sprachliche Handlung von Sprachlernenden mit L1 Ungarisch und die Transferaktivität von Lernenden beim Textverstehen zu erfassen
- die sprachlichen Mittel in ihrer Funktion als Indikatoren für Textverarbeitungsprozesse zu beschreiben
- die Wirksamkeit der sprachlichen Mittel beim Rezipieren zu erfassen
- das Wahrnehmen der textuellen Funktion der sprachlichen Mittel nachzuzeichnen
- Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede beim Textverstehen in den untersuchten Sprachen zu ermitteln.

Die Forschung zielte auf die Beantwortung folgender **Fragen** ab:

- Wie kann Lesen als Sprachhandlung modelliert und seine Besonderheiten in verschiedenen Sprachen transparent gemacht werden?

- Wie können sich Lernende mit L1 Ungarisch in Texten in germanischen Sprachen zurechtfinden?
- Wie können Lernende ihre Strategien beim Textverstehen von einer Sprache in eine andere transferieren?
- Wie können Texte mittels textlinguistischer Analyseverfahren transparent gemacht werden, um die beim Textverstehen wahrgenommenen sprachlichen Mittel in ihrer Bedeutung für die Textkohäsion zu erfassen?
- Wie erfasst der Rezipient beim Lesen die textuelle Funktion sprachlicher Mittel für die eigene Sinnbildung?
- Welcher Mittel bedient sich der Rezipient beim Textverstehen?
- Welche sprachlichen Mittel leiten den Rezipienten beim Textverstehen in den untersuchten Sprachen?
- Welche sprachlichen Mittel fungieren als Indikatoren für Textverarbeitungsprozesse?
- Wie erfolgt das individuelle Textverstehen in mehreren Sprachen?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sind beim Textverstehen in mehreren Sprachen erkennbar?

Aufgrund der einschlägigen Fachliteratur liegen der Forschung folgende **Hypothesen** zugrunde (Portmann-Tselikas 2002; Schmölzer-Eibinger 2008; Feld-Knapp 2014d):

- Aufgrund der textlinguistischen Analyseverfahren kann auf Prozesse des Textverstehens geschlossen werden.
- Textverstehen ist eine sprachenunabhängige, zwischen den Sprachen transferierbare kognitive Fähigkeit.
- L1 fungiert als Basis für das Textverstehen in später gelernten Fremdsprachen.
- Die Lese- und Sprachlernerfahrungen von Lernenden in einer Sprache können beim Lesen in anderen Sprachen genutzt werden.
- Textverstehen wird in den einzelnen Sprachen durch unterschiedliche sprachliche Indikatoren in Gang gesetzt.
- Der Unterschied zwischen Lesen in verschiedenen Sprachen zeigt sich in der sprachlichen Realisierung der Inhalte.
- Die Schwierigkeit für Lernende besteht beim Textverstehen verstärkt in der Identifizierung der sprachlichen Realisierung der Inhalte.

## 6.2 Forschungsgegenstand und Datenerhebung – Kriterien der Textauswahl

Den Gegenstand meiner empirischen Untersuchung bilden die Texte, auf die sich die Datenerhebung bezieht. Die Texte wurden dabei sowohl aus der Forscher-, als auch aus der Rezipientenperspektive untersucht.

Vor der Beschreibung der Datenerhebung werden im Folgenden die Kriterien der Textauswahl vorgestellt. Bei der Auswahl der Texte wurden das sprachliche Niveau, der Themenbereich, die Textlänge und die Textsorte beachtet.

- a) **Niveau:** Die in der Forschung verwendeten Texte befinden sich auf dem B2-Niveau nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. Texte auf diesem Sprachniveau enthalten ähnlich komplexe sprachliche Strukturen, wodurch sie miteinander verglichen werden können (Europarat 2001; Quetz 2010). Die sprachlichen Strukturen und Mittel auf dieser Stufe ermöglichen die Untersuchung zahlreicher textgrammatischer Mittel in ihrer Funktion auf der Textkohäsionsebene.
- b) **Themenbereich:** In die Forschung wurden zwanzig verschiedene Themenbereiche mit einbezogen. Sie wurden im Sinne der Lerner-, Inhalts- und Themenorientierung ausgewählt. Bei der Auswahl wurde beachtet, dass die einzelnen Themenbereiche aktuell und für Lernende der 11. und 12. Klassen inhaltlich interessant bzw. kognitiv relevant sein sollen. Ein weiteres wichtiges Kriterium war, dass Lernende zu den Themenbereichen über Vorkenntnisse aus dem Fremdsprachen- bzw. dem Sachfachunterricht verfügen sollen bzw. dass sie sich durch die Themenbereiche persönlich angesprochen fühlen. Zu jedem Themenbereich wurden ein ungarischer, ein deutscher und ein englischer Text ausgewählt: So ergab sich zu jedem Themenbereich eine Gruppe von drei Texten in diesen Sprachen. Die Texte stammen überwiegend aus Online-Quellen, in einer kleinen Anzahl aus der gedruckten Presse. Die zwanzig Themenbereiche sind die Folgenden: 1) Bildungssysteme, 2) Mehrsprachigkeit, 3) Schulfächer, 4) Gehörlose, 5) Familie, 6) Werbung, 7) Sozialisierungsprozess, 8) Geschwister, 9) Begabte in der Schule, 10) Musiktherapie, 11) Formen alternativer Schulen, 12) Schlafstörungen bei Jugendlichen, 13) Extremsport, 14) Patchwork-

Familie, 15) Arbeit im Ausland, 16) Klimawandel, 17) gentechnisch modifizierte Pflanzen, 18) Energiewende, 19) Frauenquote, 20) Suchtkrankheiten. Die Texte waren also in den drei Sprachen bei einem Probanden in einer Gruppe thematisch ähnlich, um von den Lesenden die gleiche kognitive Leistung zu verlangen. Derselbe Themenbereich lässt die Textrezeption in den drei Sprachen in den Vordergrund treten so dass ermittelt werden kann, wie der Rezipient denselben Sachverhalt in den drei Sprachen verstehen kann und wie dadurch seine rezeptive Mehrsprachigkeit zum Ausdruck kommt.

- c) **Textlänge:** Ein weiteres wichtiges Kriterium bei der Textauswahl stellte die Textlänge dar. Die zu einer Gruppe gehörenden Texte waren ähnlich lang, damit sie die Lesenden vor die gleiche kognitive Herausforderung stellen. Die Texte sollten an und für sich nicht zu lang sein: es dürfte für die Rezipienten einfacher sein, mit kürzeren Texten parallel zu arbeiten.
- d) **Textsorte:** Es ist bekannt, dass Texte aufgrund verschiedener Kriterien und Aspekte unterschiedlich gruppiert werden können. Der Auswahl der in die Forschung einbezogenen Texte lag ihre didaktische Gruppierung zugrunde. Im Fremdsprachenunterricht werden Texte in die beiden Gruppen monologischer und dialogischer Texte eingeordnet. Zu den monologischen gehören die fiktionalen, d.h. literarischen Texte und die nicht-fiktionalen, d.h. die Sachtexte (Feld-Knapp 2018b). Es wurden hierfür Sachtexte, die eine informierende oder kontaktpflegende Funktion erfüllen (Feld-Knapp 2005: 12), v.a. aus folgenden Gründen ausgewählt:
  - Sachtexte sind im Vergleich zu literarischen Texten eindeutig zu interpretieren und zu erschließen. Sie wollen die Rezipienten über einen bestimmten Sachverhalt sachlich und objektiv informieren (Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 106ff.).
  - Berichte als Sachtexte wurden außerdem sowohl wegen ihrer für das Textmuster typischen Makrostruktur, als auch ihrer Mikrostruktur ausgewählt. Für die vorliegende textlinguistische Analyse ist es von hoher Relevanz, dass das häufigste lexikalische Mittel in Berichten die Wiederaufnahme ist und in ihnen oft satzinterne Konnektoren gebraucht werden. Dies ermöglicht einerseits die Analyse der sprach-

lichen Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter, die sich in den Texten befinden, andererseits die Analyse von Konnexionen.

- Für die Lexik der Berichte sind nominale Konstruktionen typisch, was eine große Bedeutung bei der Ermittlung und bei der Analyse der Wiederaufnahme der Themawörter hat (Feld-Knapp 2005: 121f.).
- In Berichten wird das Textthema anhand mehrerer (je nach der Länge durchschnittlich 4–5) Themawörter ausgeführt. Das ermöglicht die Ermittlung der einzelnen Themawörter sowie der sprachlichen Mittel, mit denen auf die Themawörter Bezug genommen wird.

Die geschilderten Kriterien sind aus dem Grunde wichtig, weil sie die Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit sichern. Im Rahmen der Analyse wird der Frage nachgegangen, inwiefern Texte auf einem einheitlichen Sprachniveau, gleicher Länge und gleichen Schwierigkeitsgrades zu einem Thema in einer Textsorte die Textverarbeitungsprozesse der Probanden induzieren.

An dieser Stelle ist noch zu erläutern, warum mehrere Texte als Indikatoren der empirischen Untersuchung fungieren und nicht nur je ein Text in den drei Sprachen. Die Vielfalt kognitiver Prozesse lässt sich durch mehrere Texte aufzeigen. In der Forschung wird der mentale Prozess, der durch Texte in Gang gesetzt wird, operationalisiert, was die Untersuchung mehrerer Texte verlangt. So kann der mentale Prozess transparent gemacht werden, woraus sich allgemeine Schlussfolgerungen ziehen lassen. Die Texte wurden zuerst auf der Kohäsionsebene, anschließend im Prozess des Textverstehens untersucht. Dabei wurde der Frage nachgegangen, wie der Zusammenhang von Textoberfläche und Texttiefenstruktur einen Sinn (d.h. Kohärenz) ergeben, wobei die Vielfalt der Sinnbildung sich am effektivsten an mehreren Texten derselben Textsorte zeigen lässt.

### 6.3 Forschungsmethoden

In diesem Kapitel werden die Methoden vorgestellt, die bei der Datenerhebung in Bezug auf den Text verwendet wurden. Die Datenerhebung erfolgte mit vier Methoden: mittels textlinguistischer Analysen, reflektierter Interviews, verstehenskontrollierender Fragen und Fragebögen. Durch die unterschiedlichen methodischen Zugänge zum Forschungsgegenstand Text ver-

wirklicht sich die methodologische Triangulation, die in den qualitativ angelegten Forschungen zur Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten der Einzelmethoden genutzt wird. Der untersuchte Gegenstand kann durch die (methodologische) Triangulation tiefer verstanden werden: Es lassen sich darüber mehr Erkenntnisse gewinnen und dadurch auch bereits vorhandene begründen und absichern (Feld-Knapp 2014c: 90).

### 6.3.1 Der Text als Objekt linguistischer Analyse

Wie in Abschnitt 5.2 erwähnt, lag der textlinguistischen Analyse die kommunikative Textdefinition von Brinker zugrunde. Die Texte wurden von mir aus der Forscherperspektive analysiert, wobei den Fragen nachgegangen wurde, wie Texte mittels der Analyse transparent gemacht werden können und welche textgrammatischen Mittel in ihrer textuellen Funktion auf der Ebene der Kohäsion als Indikatoren für Textverarbeitungsprozesse fungieren und den Rezipienten leiten. Die Analyse zielt auf die Erfassung der grammatischen Verflechtung auf der Textoberfläche ab.

Die Analyse ist eine strukturelle Analyse auf der grammatischen Ebene. Sie erstreckt sich auf die Untersuchung der kohäsionsstiftenden sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die die einzelnen Topikketten bildenden Themawörter und auf die Untersuchung der Konnexion in den drei untersuchten Sprachen und umfasst 1) die Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion, 2) die sprachlichen Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter, 3) die Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter und 4) die Analyse der Konnexion.

Im ersten Schritt werden einerseits die Wiederaufnahmestruktur des Textes, andererseits die die Konnexion sichernden Textkonnektoren am ungarischen, deutschen und englischen Text veranschaulicht. Darauf folgend werden die bei der Veranschaulichung ermittelten sprachlichen Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter ebenfalls einzeln beschrieben und in ihrer Bedeutung für die Textkonstitution analysiert. Zuletzt werden die veranschaulichten Konnektoren in den Texten der drei Sprachen in ihrer textuellen Funktion analysiert und erläutert.



Die textlinguistische Analyse lässt sich als eine Vorstufe zur Modellierung des Textverarbeitungsprozesses betrachten, wobei auch die sprachliche Handlung kennen gelernt werden kann: sie dient als Vorbereitung der Textgrundlage, um zu erhellen, welche linguistischen Bezugsgrößen mit dem mentalen Verarbeitungsprozess der Probanden in Verbindung zu bringen sind.

### 6.3.2 Text in der Textverarbeitung

Aufgrund der Erkenntnisse der textlinguistischen Analyse wurden die Probanden im Rahmen eines Interviews gezielt zur Sprachhandlung befragt. Der Text wurde in diesem Schritt der Verarbeitung aus der Perspektive der Rezipienten im Hinblick auf die Frage untersucht, inwiefern die Probanden die in der Textanalyse ermittelten textuellen Funktionen der sprachlichen Mittel erkennen und mit diesen bewusst umgehen können. Außerdem sollte ermittelt werden, ob tatsächlich die aus der Forscherperspektive ermittelten Wörter von den Probanden wahrgenommen werden und sie beim Lesen leiten.

Zur Befragung der Sprachhandlung der Probanden wurde das qualitative, mündliche, reflektierte Interview ausgewählt, das einen tieferen Zugang zu subjektiven Wahrnehmungen ermöglicht, wodurch inhaltliche Daten und – auf inhaltsbezogener Ebene – ein Zugang zum Forschungsfeld, zu den Personen sowie den Konstruktionen, die ihren Handlungen zugrunde liegen, erhalten werden (Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 110).

Zuerst sollte der jeweilige Proband, der je eine Gruppe von Texten in den drei Sprachen zu den zwanzig Themen bekam, die aus der Forscherperspektive im Voraus analysierten Texte still lesen (die Texte waren den Probanden unbekannt). Neben den Texten stand ihnen ein Leitfaden in ungarischer Sprache mit den zur Untersuchung notwendigen Instruktionen und Erläuterungen zur Verfügung, der vor allem dazu diente, die als Erläuterungen fungierenden – überwiegend sprachwissenschaftlichen – Informationen einzuführen und schriftlich festzuhalten (vgl. den ungarischen Leitfaden zum reflektierten Interview in Anhang 1).

Nach dem Lesen der drei Texte begann die laute Verbalisierung der Gedanken der Probanden zu den einzelnen Punkten des Leitfadens. Die Sprache der Verbalisierung war Ungarisch, da davon ausgegangen wurde, dass es für die Probanden eine Erleichterung ist, über teilweise linguistische Inhalte

in ihrer Muttersprache sprechen und mit komplexen Begriffen arbeiten zu können. Bei den deutschen und englischen Texten wurden die Gedanken auf Ungarisch formuliert, wobei Textelemente (z.B. Themawörter) auch in der jeweiligen Sprache zitiert bzw. hervorgehoben wurden.

Die Reihenfolge beim Lesen und bei der Behandlung der Texte war in jedem Fall Ungarisch–Deutsch–Englisch. Ungarisch stand an der ersten Stelle, da es die Muttersprache aller Probanden war. In der vorliegenden Forschung liegt der Akzent darauf, welche Besonderheiten die sprachliche Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen von Lernenden mit der L<sub>1</sub> Ungarisch aufweist. Die Reihenfolge Deutsch–Englisch sollte der Annahme Rechnung tragen, dass es für Lernende eine Erleichterung bedeutet, ihre Sprachkenntnisse bzw. Sprachlernstrategien aus dem Deutschen ins Englische zu transferieren (Boócz-Barna 2007 und 2009; Hufeisen 1998, 2010b und 2010c). In jeder Phase der Untersuchung wurden zunächst die einzelnen Sprachen in dieser Reihenfolge nacheinander, isoliert betrachtet, anschließend aufeinander bezogen, integriert und im Verhältnis zueinander behandelt (Feld-Knapp: 2014a).

Der ganze Prozess der Untersuchung wurde bei jedem Probanden auf Tonband aufgenommen, gespeichert, dokumentiert und letztendlich konventionell transkribiert. Die Transkriptionen wurden analysiert und ausgewertet. Wie in der textlinguistischen Analyse lag der Schwerpunkt auch beim Interview

- erstens auf der Erfassung der für das Textverstehen wichtigen Wörter und auf der Überprüfung ihrer Bedeutung für das Textthema
- zweitens auf der Identifizierung der die Topikketten bildenden Themawörter, auf deren sprachlichen Realisationen bzw. den Formen der Wiederaufnahme, mit denen auf die einzelnen Themawörter Bezug genommen wird und
- drittens auf der Ermittlung der textuellen Funktion von satzübergreifenden sprachlichen Mitteln.

In der ersten Annäherung sollten die Probanden die für das Textverstehen relevanten Wörter in den drei Texten benennen und ihre Wahl begründen. Dieser Schritt diente dazu, sich auf der Textoberfläche im Textinhalt zu orientieren. Die Auswahl der für das Textverstehen wichtigen Wörter bzw. Begriffe diente als eine Vorstufe für den nächsten Schritt, in dem die einzelnen Thema-

wörter zu ermitteln waren. Dazu galt die Benennung der für das Verstehen relevanten Wörter als Orientierungshilfe und die Probanden konnten sich während dieser Phase mit dem Text vertraut machen, was den nächsten Schritt vorbereiten bzw. ihn in einem gewissen Sinne erleichtern sollte.

In der zweiten Annäherung lag der Fokus auf der Identifizierung der den Text bildenden Themen, die dabei helfen, wichtige Informationen von weniger relevanten zu trennen. Darüber hinaus wurde unter die Lupe genommen, mit welchen sprachlichen Mitteln die einzelnen Themawörter in den drei Sprachen wiederaufgenommen werden und wie sich die einzelnen Themen sprachlich realisieren lassen.

In der dritten Annäherung sollten die Probanden aufgrund ausgewählter Konnektoren erfassen, welche inhaltlichen Zusammenhänge diese satzübergreifenden sprachlichen Mittel signalisieren und über welche textuelle Funktion sie verfügen.

Alle Interviews wurden an demselben, von den Probanden besuchten Gymnasium durchgeführt.

### **6.3.3 Der verstandene Text**

Nach der Befragung zur Sprachhandlung wurde durch verstehenssichernde inhaltliche Fragen kontrolliert, ob der gelesene Text von den Probanden wirklich verstanden wurde. Nach dem Interview bekamen die Probanden Zeit, die Fragen mit Hilfe des Textes schriftlich zu beantworten.

### **6.3.4 Reflexion über den Verstehensprozess in mehreren Sprachen**

Über die Verständniskontrolle hinaus haben die Probanden ihren eigenen Verstehensprozess durch einen Fragebogen reflektiert (den Fragebogen zur Reflexion des eigenen Verstehensprozesses s. in Anhang 2). Dabei haben die Probanden erläutert,

- welche Schwierigkeiten sie beim Lesen der Texte in den drei Sprachen hatten
- wie sie mit dem Transfer zwischen den Sprachen umgehen konnten und
- inwiefern ihnen das strategische Leseverhalten bewusst war.

Bei den Schwierigkeiten haben die Probanden reflektiert, inwiefern es für sie in den einzelnen Sprachen problematisch war, das zentrale Thema des Textes, den Wortschatz, die einzelnen Themen, die Wiederaufnahme der Themawörter innerhalb eines Themas und die textuelle Funktion der Konnektoren zu ermitteln.

In Bezug auf den Umgang mit dem Transfer sollten sich die Probanden dazu äußern, inwiefern für sie der Wechsel von der einen Sprache in die andere ein Problem bedeutet hat. Dabei war es wichtig, den Transfer aus der Muttersprache in eine Fremdsprache und aus einer Fremdsprache in eine andere zu untersuchen. In diesem Fall wurde explizit auf den Umgang mit dem Transfer aus dem Ungarischen ins Deutsche und aus dem Deutschen ins Englische eingegangen. Beim Transfer wurde außerdem reflektiert, in welchem Maße der Transfer beim Lesen von Texten in germanischen Sprachen nach dem Lesen des ungarischen Textes dadurch erschwert wurde, dass die germanischen Sprachen Genera und Präpositionen enthalten, dass in den germanischen Sprachen die Pronomen realisiert werden und ein häufiges Mittel der Wiederaufnahme darstellen sowie dass Verbalsuffixe bei der Wiederaufnahme weniger dominant sind. Die Probanden sollten sich auch dazu äußern, inwiefern der Transfer durch die oben genannten Aspekte erschwert wurde, als sie den englischen Text nach dem deutschen gelesen haben.

In Bezug auf den bewussten Umgang mit dem strategischen Leseverhalten sollten die Probanden reflektieren, ob sie über herausgebildete Lesestrategien beim Lesen verfügen. Außerdem sollten sie zu der Frage Stellung nehmen, ob sie im Mutter- und Fremdsprachenunterricht bereits Lesestrategien gelernt haben oder diese lernen möchten und die im Muttersprachenunterricht gelernten Strategien im Fremdsprachenunterricht bzw. die in der ersten Fremdsprache gelernten in der zweiten Fremdsprache anwenden können. Außerdem sollten sie darüber reflektieren, ob sie beim Lesen in der Muttersprache und in der/den Fremdsprache/n die Schlüsselwörter suchen, die die wichtigen Informationen tragenden Sätze markieren, und ob sie auf die Konnektoren achten.

Des Weiteren wurden die Probanden zu Hintergrunddaten befragt. Über allgemeine Angaben wie Geschlecht, Alter, Schultyp, Jahrgang und Muttersprache hinaus haben sich die Probanden zu sieben Fragen geäußert. Sie soll-

ten vor allem ihre erste, zweite und eventuell dritte Fremdsprache angeben und bei jeder Sprache die Fragen beantworten,

- seit wann sie die jeweilige Sprache lernen
- wo sie die jeweilige Sprache überwiegend gelernt haben (im institutionellen Fremdsprachenunterricht, in der Sprachschule, im muttersprachlichen Milieu im Ausland oder bei Privatlehrern)
- warum sie die Sprache gewählt haben
- inwiefern sie die einzelnen Sprachen mögen
- ob sie eine längere Zeit im Zielsprachenland verbracht haben
- ob sie die gelernten Sprachen zu bestimmten Zwecken auch im Alltag (beim Fernsehen, Lesen, bei Konversation mit Muttersprachigen) verwenden.

Die drei Perspektiven vom Text als statischem Objekt, dem Text in der Verarbeitung und dem verstandenen Text sollten für die Forschung eine ganzheitliche Untersuchungsperspektive ergeben. Die aus der Textanalyse, dem reflektierten Interview und der Verständniskontrolle gewonnenen Daten wurden qualitativ gedeutet, die Daten des Fragebogens mit Hilfe des SPSS-Programms quantitativ ausgewertet.

## 6.4 Probandensicht

An der Forschung haben zwanzig Lernende (10 Mädchen und 10 Jungen) teilgenommen, von denen 11 Lernende im 11., 9 im 12. Jahrgang eines sechsklassigen Gymnasiums in Budapest lernen. Bei der Auswahl der Probanden war ein wichtiger Aspekt, dass sie Ungarisch als L1 haben und einsprachig aufgewachsen sind (in die Forschung wurden also keine bilingualen Lernenden mit einbezogen). Sie lernen germanische Sprachen (Deutsch und Englisch) als erste und zweite Fremdsprache im institutionellen Fremdsprachenunterricht. Des Weiteren war bei der Auswahl wichtig, dass die Probanden diese Fremdsprachen auch unter institutionellen Rahmenbedingungen, d.h. gesteuert gelernt haben. Von den Probanden lernen 15 Englisch als erste und 5 Deutsch als erste Fremdsprache. Die Probanden wurden nach Absprache mit ihren Deutschlehrkräften ausgewählt. Da die Lehrpersonen die Lernen-

den seit mindestens drei Jahren kennen, konnten sie beurteilen, über welche Sprachkenntnisse, Motivation und Sprachlerneignung diese verfügen und welche Einstellung sie zu mehreren Sprachen haben. Da die kognitive Leistung der Lernenden beim Textverstehen nur bei gleichen Voraussetzungen optimal verglichen werden kann, wurde bei der Auswahl der Probanden auch berücksichtigt, dass sie in Bezug auf Text- und Weltwissen über annähernd gleiche Vorkenntnisse verfügen.

## 6.5 Datenanalyse

Im vorliegenden Abschnitt werden die aus der Forscherperspektive analysierten Texte in den drei Sprachen, die mit den Probanden durchgeführten Interviews zu den Texten und die Verständniskontrolle sowie die Reflexion des Verstehensprozesses der Probanden vorgestellt.

Da die Vorstellung einer umfassenden Analyse aller Texte, die zwanzig für den institutionellen DaF-Unterricht relevante Themenbereiche repräsentieren, den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde, wird im Folgenden lediglich die vollständige Analyse der Texte zu den Themenbereichen ‚Bildungssystem‘ und ‚Schulfächer‘ dargestellt (s. 6.5.1 und 6.5.2).<sup>2</sup> Die Auswahl der Texte für diese Themenbereiche kann einerseits dadurch legitimiert werden, dass die Analyse im Falle dieser Texte besonders vielschichtig und komplex vorgenommen werden konnte, weshalb diese Ergebnisse eine hohe Aussagekraft haben. Andererseits bieten diese beiden Themenbereiche hervorragende Möglichkeiten für die Verknüpfung der Textwelten mit der Lebenswelt der Lernenden, daher kann von den Ergebnissen für die Umsetzung im DaF-Unterricht eine hohe Relevanz erwartet werden (Feld-Knapp / Schoßböck 2009).

Um die aus der Forscherperspektive durchgeführte Textanalyse nachvollziehen zu können, soll hier zunächst das in den Texten verwendete Markierungssystem kurz erläutert werden. Bei den jeweiligen Textbeispielen in den

---

2 Die kompletten Analysen (inkl. Textanalysen, Analyse der reflektierten Interviews mit den Probanden, der Textverständniskontrolle und der Fragebögen zur Reflexion über den eigenen Verstehensprozess in mehreren Sprachen) zu den zwanzig Themenbereichen befinden sich in der Datenbank der Autorin.

drei Sprachen werden zunächst die Wiederaufnahmestruktur und die Konnexion veranschaulicht. Zur Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur wurden unterschiedliche Zeichensatzformate (**halbfett**, *kursiv*, unterstrichen, KAPITÄLCHEN) verwendet. Die zur Konnexion beitragenden Konnektoren, deren textuelle Funktion erläutert wird, werden in den Texten durch **grau–halbfetten Buchstabensatz** markiert.

Die Texte sind in Absätze gegliedert, am Anfang jedes Absatzes werden in eckigen Klammern die Nummern der darin enthaltenen Sätze angeführt. Jedes Textelement, das zur Wiederaufnahmestruktur eines Bezugsausdrucks gehört, wird im Text mit der Nummer des Satzes und einem Buchstaben kodiert und in eckigen Klammern vor dem jeweiligen Element angegeben. Diese zur Identifizierung der Textelemente dienenden Kodierungen werden auch bei der Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter verwendet. Die aus den Texten ermittelten Themawörter und die sprachlichen Mittel, mit denen auf diese Themawörter Bezug genommen wird, werden nach den jeweiligen Texten tabellarisch dargestellt. Aus Platzgründen werden in den Tabellen in Bezug auf die sprachlichen Mittel Abkürzungen verwendet.

### 6.5.1 Themenbereich ‚Bildungssysteme‘

#### 6.5.1.1 Texte

- a) Textbeispiel für Ungarisch:  
 „A magyar kamaszoknak nem meg y a matek”

Im ungarischen Text geht es um die Ergebnisse ungarischer Schüler in der PISA-Studie aus dem Jahr 2012. Die Ergebnisse der Schüler in den im Rahmen der Studie untersuchten Kompetenzen werden unter die Lupe genommen und mit den Ergebnissen aus dem Jahr 2009 verglichen (Perge 2016).

#### Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion

- [1-3] Átlag alatt <sup>[1a]</sup>teljesítettek <sup>[1b]</sup>a magyar diákok a nemzetközi <sup>[1c]</sup>PISA-tesz-  
ten. Rosszabbul <sup>[2a]</sup>értik, **amit** <sup>[2b]</sup>olvasnak, mint három éve, **de** <sup>[2c]</sup>matek-

ból és természettudományokból is <sup>[2d]</sup>rontottak. Tarolnak az ázsiaiak, jönnek fel a brazilok.

- [4-6] Romlott <sup>[4a]</sup>a magyar gyerekek szövegértési <sup>[4b]</sup>képessége 2009 óta, akár csak a <sup>[4c]</sup>matematikai és a természettudományi <sup>[4d]</sup>műveltségük – derül ki a 2012-es <sup>[4e]</sup>nemzetközi oktatási vizsgálat, <sup>[4f]</sup>a PISA-felmérés eredményeiből. <sup>[5a]</sup>A felméréssorozatot – amelyben 65 ország diákjai vesznek részt – a világ legfejlettebb országait tömörítő gazdasági szervezet, az OECD **azért** indította el, **hoggy** felmérjék az országok oktatási rendszereinek hatékonyságát. <sup>[6a]</sup>A tesztet háromévente töltetik ki a 15 éves gyerekekkel, és **arra** kíváncsiak, **hoggy** a diákok milyen mértékben képesek felhasználni a tudásukat életszerű helyzetekben.
- [7-9] A fő mérési területek a szövegértés, az alkalmazott <sup>[7a]</sup>matematikai műveltség és az alkalmazott természettudományi műveltség. <sup>[8a]</sup>A magyar diákok leginkább <sup>[8b]</sup>a matematikában <sup>[8c]</sup>estek vissza: míg 2009-ben 490, tavaly már csak 477 pontot <sup>[8d]</sup>érttek el. A három évvel ezelőttinél rosszabb eredmények **azért** meglepőek, **mert** hosszú idő után 2009-ben először <sup>[9a]</sup>tudtak javítani <sup>[9b]</sup>teljesítményükön <sup>[9c]</sup>a magyar diákok a szövegértési feladatokban.
- [10-12] Akkor <sup>[10a]</sup>sikerült elérni az OECD-átlagot, de most megint <sup>[10b]</sup>becsúsz-tunk ez alá, összesen 488 pontot <sup>[10c]</sup>értünk el (a mostani átlag 496 pont). A romló eredmény ellenére <sup>[11a]</sup>a jelentés Magyarországot is **azon** országok közé sorolja, **amelyekben** átlagban javult <sup>[11b]</sup>a diákok szövegértése az első <sup>[11c]</sup>PISA-felmérés óta. Az osztrák, a lett, a luxemburgi, a portugál és az izraeli diákok a magyar gyerekekhez hasonló eredményt értek a szövegértési feladatokban. [...]

### Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter

TK1 magyar diákok	TK2 PISA-felmérés	TK3 matematika
teljesítettek (Suffix der Verbkonjugation)	<u>PISA-teszten</u> (bedeutungsähnliches Substantiv)	<i>matekból</i> (bedeutungsähnliches Substantiv)
a magyar diákok (Wiederholung)	<u>nemzetközi oktatási vizsgálat</u> (Erklärung)	<i>matematikai</i> (Wiederholung)
értik (Suffix der Verbkonj.)	<u>a PISA-felmérés</u> (Wiederholung)	<i>matematikai</i> (Wiederholung)



<b>olvasnak</b> (Suffix der Verbkonj.)	<u>a felméréssorozatot</u> (bed.-ä hn l. Substantiv)	<i>a matematikában</i> (Wiederholung)
<b>rontottak</b> (Suffix der Verbkonj.)	<u>a tesztet</u> (bed.-ä hn l. Substantiv)	
<b>a magyar gyerekek</b> (bedeutungsähnliches Substantiv)	<u>a jelentés</u> (bedeutungsähnliches Substantiv)	
<b>képessége</b> (Possessivsuffix)	<u>PISA-felmérés</u> (Wiederholung)	
<b>műveltségük</b> (Possessivsuffix)		
<b>a magyar diákok</b> (Wiederholung)		
<b>estek vissza</b> (Suffix der Verbkonj.)		
<b>érték el</b> (Suffix der Verbkonj.)		
<b>tudtak javítani</b> (Suffix der Verbkonj.)		
<b>teljesítményükön</b> (Possessivsuffix)		
<b>a magyar diákok</b> (Wiederholung)		
<b>sikerült elérni</b> (Suffix der Verbkonj.)		
<b>becsúszunk</b> (Suffix der Verbkonj.)		
<b>értünk el</b> (Suffix der Verbkonj.)		
<b>a diákok</b> (Wiederholung)		

### Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter

Im ungarischen Text wurden aufgrund von drei Themawörtern drei Topikketten ermittelt (TK1: **magyar diákok** 'ungarische Schüler', TK2: PISA-felmérés 'PISA-Studie', TK3: *matematika* 'Mathematik'), deren Elemente mit unter-

schiedlichen sprachlichen Mitteln wiederaufgenommen werden. Die Wiederaufnahme erfolgt durch die Wiederholung des Lexems [1b, 8a, 9c, 11b für TK<sub>1</sub>], [4f, 11c für TK<sub>2</sub>], [4c, 7a, 8b für TK<sub>3</sub>], durch bedeutungsgleiche Substantive [4a für TK<sub>1</sub>], [1c, 5a, 6a, 11a für TK<sub>2</sub>] und [2c für TK<sub>3</sub>] sowie durch Suffixe der Verbkonjugation [1a, 2a, 2b, 2d, 8c, 8d, 9a, 10a, 10b, 10c für TK<sub>1</sub>] und durch Possessivsuffixe [4b, 4d, 9b für TK<sub>1</sub>]. In einem Fall [4e für TK<sub>2</sub>] lässt sich eine Erklärung als ein weiteres Mittel der Wiederaufnahme beobachten. Für die Elemente der dritten Topikkette ist typisch, dass die wiederholten Wörter mit einem Suffix [4c, 7a, 8b] versehen werden.

b) Textbeispiel für Deutsch:

„Ungerechtes Bildungssystem: Ein Junge will nach oben“

Das deutsche Textbeispiel behandelt den Fall eines Jungen, der zurzeit Doktorand ist, den seine Lehrer aber früher auf die Hauptschule schicken wollten. An seinem Beispiel wird gezeigt, warum Schüler im Schulwesen benachteiligt werden können und was zu tun ist, um die Aussortierung zu verhindern.

Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion

- [1-3] <sup>[1a]</sup> Seine Lehrer wollten <sup>[1b]</sup> ihn auf die Hauptschule schicken. Doch <sup>[2a]</sup> seine Mutter glaubte an ihren Sohn, verschuldete sich, stritt sich mit Behörden, ertrug Demütigungen. Inzwischen hat <sup>[3a]</sup> René Schönfelder ein Einser-Abitur, einen Einser-Uni-Abschluss und promoviert.
- [4-6] Eine sehr deutsche Bildungsgeschichte. Hätte <sup>[5a]</sup> er auf <sup>[5b]</sup> seine Grundschullehrer gehört, **dann** hätte <sup>[5c]</sup> er die Hauptschule besucht. **Dann** wäre <sup>[6a]</sup> er jetzt wahrscheinlich Koch und kein <sup>[6b]</sup> Doktorand mit Einser-Abitur und Einser-Uni-Abschluss, Jahrgangsbester sogar.
- [7-9] **Was** <sup>[7a]</sup> René Schönfelder in <sup>[7b]</sup> seiner Schulzeit in Hamburg erlebte, zeigt wie Lehrer und Behörden immer wieder <sup>[7c]</sup> Schüler aussortieren, weil <sup>[7d]</sup> deren Eltern vielleicht arbeitslos sind, weil <sup>[7e]</sup> sie schlecht Deutsch sprechen oder weil <sup>[7f]</sup> sie in kleinen Mietwohnungen leben ohne Bücherregal, Zeitungsabo und Theater-Dauerkarte. <sup>[8a]</sup> Seine Geschichte zeigt aber auch, was Lehrer, Beamte und Eltern tun können, **um** das **zu** verhindern. <sup>[9a]</sup> René Schönfelder ist heute 28 Jahre alt, groß, kräftig, sehr freundlich.

- [10-12] <sup>[10a]</sup> Er spricht nicht gern über <sup>[10b]</sup> sich und das, was <sup>[10c]</sup> er erreicht hat, <sup>[10d]</sup> er hört lieber anderen zu. <sup>[11a]</sup> Er erzählt jetzt nur, weil <sup>[11b]</sup> er ein Ziel hat. <sup>[12a]</sup> Er möchte, dass es mehr <sup>[12b]</sup> Kinder wie <sup>[12c]</sup> er an die Uni schaffen.
- [13-17] <sup>[13a]</sup> Kinder, <sup>[13b]</sup> deren Eltern nicht studiert haben. Denn <sup>[14a]</sup> Arbeiterkinder sind hierzulande unterrepräsentiert an Gymnasien und Hochschulen; immer wieder rügen Untersuchungen wie die Pisa-Studie Deutschlands ungerechtes Bildungssystem, am Dienstag kommen die aktuellen Ergebnisse. <sup>[15a]</sup> Schönfelder möchte verhindern, dass die Vergangenheit der <sup>[15b]</sup> Kinder über <sup>[15c]</sup> ihre Zukunft bestimmt. Denn wer kann schon was für seine Herkunft? Und was sagt die überhaupt über Talent aus? [...]

### Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter

TK <sub>1</sub> René Schönfelder	TK <sub>2</sub> <u>Kinder</u>
seine (Possessivpronomen)	<u>Schüler</u> (bed.-ähnl. Substantiv)
ihn (Personalpronomen)	<u>deren</u> (Relativpronomen)
seine (Possessivpronomen)	<u>sie</u> (Personalpronomen)
René Schönfelder (Wiederholung)	<u>sie</u> (Personalpronomen)
er (Personalpronomen)	<u>Kinder</u> (Wiederholung)
seine (Possessivpronomen)	<u>Kinder</u> (Wiederholung)
er (Personalpronomen)	<u>deren</u> (Relativpronomen)
er (Personalpronomen)	<u>Arbeiterkinder</u> (Wiederholung)
Doktorand (bed.-ähnl. Substantiv)	<u>Kinder</u> (Wiederholung)
René Schönfelder (Wiederholung)	<u>ihre</u> (Possessivpronomen)
seiner (Possessivpronomen)	
seine (Possessivpronomen)	
René Schönfelder (Wiederholung)	
er (Personalpronomen)	
sich (Reflexivpronomen)	
er (Personalpronomen)	
er (Personalpronomen)	
er (Personalpronomen)	

er (Personalpronomen)

er (Personalpronomen)

er (Personalpronomen)

Schönfelder (Wiederholung)

### Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter

Im deutschen Text lassen sich zwei Topikketten ermitteln [TK1: **René Schönfelder**, TK2: Kinder]. Im Deutschen ist die Wiederholung des Lexems [3a, 7a, 9a, 15a für TK1] bzw. [12b, 14a, 15b für TK2] ein häufiges Mittel der Wiederaufnahme. Darüber hinaus ist für das Deutsche die Pronominalisierung überwiegend charakteristisch. Auf die jeweiligen Themawörter wird in vielen Fällen durch Personalpronomen [1b, 5a, 5c, 6a, 10a, 10c, 10d, 11a, 11b, 12a, 12c für TK1], [7e, 7f für TK2] und Possessivpronomen [1a, 2a, 5b, 7b, 8a für TK1], [15c für TK2] Bezug genommen. Außerdem erfolgt die Wiederaufnahme auch durch das Relativpronomen [7d, 13b für TK2] und das Reflexivpronomen [10b für TK1]. Im Text werden die jeweiligen Themawörter in zwei Fällen durch bedeutungsähnliche Substantive [7c für TK2] und [6b für TK1] wiederaufgenommen. [6b für TK1] ist ein Beispiel dafür, dass René Schönfelder auch durch seine derzeitige Berufsbezeichnung [**Doktorand**] identifiziert werden kann.

#### c) Textbeispiel für Englisch:

„Finland to teach typing rather than handwriting in schools”

Der englischsprachige Text handelt davon, dass in Finnland geplant wird, ab 2016 handschriftliches Schreibenlernen an den Schulen abzuschaffen bzw. entsprechende Stunden aus dem Lehrplan zu streichen. Das würde bedeuten, dass die Schüler in der Zukunft ausschließlich auf Tastaturen schreiben würden. Im Text werden die möglichen Nachteile dieser Maßnahme dargestellt.

### Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion

[1-3] From 2016, <sup>[1a]</sup> **Finnish schoolchildren** will learn how to <sup>[1b]</sup> touch-type and text message rather than <sup>[1c]</sup> *handwriting*. Speed-texting and <sup>[2a]</sup> touch-

typing are set to reign supreme in <sup>[2b]</sup> FINLAND'S SCHOOLS where the requirement to master traditional <sup>[2c]</sup> *cursive handwriting* is being dropped from <sup>[2d]</sup> THE CURRICULUM. From 2016 onwards, <sup>[3a]</sup> **Finnish children** will no longer be taught joined-up writing.

- [4-6] Instead, the emphasis will be on <sup>[4a]</sup> touch typing and the most efficient way of composing a text message. These skills will be "more relevant to everyday life", said the Finnish <sup>[5a]</sup> BOARD OF EDUCATION. In taking this step, Finland is following the example of America, where 43 states no longer require the teaching of <sup>[6a]</sup> *cursive handwriting* in public<sup>[-6b]</sup> SCHOOLS.
- [7-9] Every <sup>[7a]</sup> **Finnish pupil** will be issued with <sup>[7b]</sup> a tablet <sup>[7c]</sup> on which <sup>[7d]</sup> **they** will learn **how** to <sup>[7e]</sup> touch-type and speed-text. But teachers concede **that** poorer <sup>[8a]</sup> **pupils**, <sup>[8b]</sup> **who** may not have such devices at home, could find <sup>[8c]</sup> **themselves** at a disadvantage. "There are families which cannot afford to acquire <sup>[9a]</sup> technical equipment," said Kasurila Marja Rytivaara, the headmaster of <sup>[9b]</sup> A PRIMARY SCHOOL.
- [10-12] "**This** may result in some <sup>[10a]</sup> **students** remaining marginalised. It is the <sup>[11a]</sup> SCHOOL'S TASK to identify **if** this is happening," he told Savon Sanomat, a Finnish newspaper. **But** the steady disappearance of <sup>[12a]</sup> *cursive handwriting* from <sup>[12b]</sup> SCHOOLS in America and now in Finland is deeply controversial.
- [13-16] [...] One consequence is that even supposedly literate <sup>[13a]</sup> **pupils** are often unable to read documents that are <sup>[13b]</sup> *handwritten*. In addition, experts believe that learning <sup>[14a]</sup> *cursive handwriting* helps young <sup>[14b]</sup> **children** to memorise letters, learn the alphabet and develop <sup>[14c]</sup> **their** hand-eye-brain coordination. This exercise in digital precision may also help to bring out the skills of <sup>[15a]</sup> **those** <sup>[15b]</sup> **who** have the talent to be surgeons or artists. Dropping <sup>[16a]</sup> *cursive handwriting* would also require the abandonment of traditional <sup>[16b]</sup> *handwritten* exams. [...]

### Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter

TK1	TK2	TK3	TK4
Finnish children	<u>touch-typing</u>	<i>cursive handwriting</i>	SCHOOL
Finnish schoolchildren (Wiederholung)	<u>touch-type</u> (Wiederholung)	<i>handwriting</i> (Wiederholung)	FINLAND'S SCHOOLS (Wiederholung)

<b>Finnish children</b> (Wiederholung)	<u>touch-typing</u> (Wiederholung)	<i>cursive handwriting</i> (Wiederholung)	THE CURRICULUM (sem. Relation)
<b>Finnish pupil</b> (bed.-ähnL. Substantiv)	<u>touch-typing</u> (Wiederholung)	<i>cursive handwriting</i> (Wiederholung)	BOARD OF EDUCATION (sem. Relation)
<b>they</b> (Personal- pronomen)	<u>a tablet</u> (semantische Relation)	<i>cursive handwriting</i> (Wiederholung)	SCHOOLS (Wiederholung)
<b>pupils</b> (bed.-ähnL. Subst.)	<u>on which</u> (Relativpron.)	<i>handwritten</i> (Wortbildung)	PRIMARY SCHOOL (Wiederholung)
<b>who</b> (Relativpron.)	<u>touch-type</u> (Wiederholung)	<i>cursive handwriting</i> (Wiederholung)	SCHOOL'S TASK (Wiederholung)
<b>themselves</b> (Reflexiv- pronomen)	<u>technical</u> <u>equipment</u> (semant. Rel.)	<i>cursive handwriting</i> (Wiederholung)	SCHOOLS (Wiederholung)
<b>students</b> (bed.-ähnL. Subst.)		<i>handwritten</i> (Wortbildung)	
<b>pupils</b> (bed.-ähnL. Subst.)			
<b>children</b> (Wiederholung)			
<b>their</b> (Possessivpron.)			
<b>those</b> (Demonstr.-pron.)			
<b>who</b> (Relativpron.)			

### Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter

Im englischen Text lassen sich vier Topikketten bestimmen [TK1: **Finnish children** 'finnische Kinder', touch-typing 'Tastaturschreiben', TK3: *cursive handwriting* 'Handschrift', TK4: SCHOOL 'Schule']. Die Formen der Wiederaufnahme weisen im Englischen eine große Vielfalt auf: Sie erfolgt in erster Linie durch die Wiederholung des Lexems [1a, 3a, 14b für TK1], [1b, 2a, 4a, 7e für

TK2], [1c, 2c, 6a, 12a, 14a, 16a für TK3] und [2b, 6b, 9b, 11a, 12b für TK4] sowie durch bedeutungsähnliche Substantive [7a, 8a, 10a, 13a für TK1]. Außerdem werden unterschiedliche Pronomen (Personal-, Possessiv-, Relativ-, Demonstrativ- und Reflexivpronomen) als Mittel der Wiederaufnahme eingesetzt [7d, 8b, 8c, 14c, 15a, 15b für TK1] bzw. [7c für TK2]. Im englischen Text sind auch Beispiele dafür zu finden, wenn die Wiederaufnahme durch Elemente erfolgt, mit denen das jeweilige Themawort in einer semantischen Relation steht [7b, 9a für TK2] und [2d, 5a für TK4]. Außerdem erfolgt die Wiederaufnahme durch Formen der Wortbildung [13b, 16b für TK3].

### Analyse der Konnexion im ungarischen Text

- (1) Roszabbul értik, **amit** olvasnak, mint három éve, **de** matekból és természettudományokból is rontottak.

*Amit* ('was') steht in der Funktion eines Relativpronomens, das auf den vorhergehenden Hauptsatz anaphorisch verweist. Im Hauptsatz steht kein explizites Bezugselement, worauf sich *amit* konkret bezieht. Dieses elliptische Bezugselement, oft ein mit Akkusativsuffix versehenes Demonstrativpronomen *azt* ('das'), kann von Lesenden aufgrund des Kontextes und des Sprachwissens erschlossen werden. Das Akkusativobjekt wird vom Verb *valamit ért* ('etwas verstehen') regiert. *De* ('aber') ist eine adversative Konjunktion, die eine Entgegensetzung zum Ausdruck bringt, in diesem Fall aber auch eine ergänzende Funktion erfüllt. Im ersten Teil des Satzes wird erläutert, wie schlecht die Schüler das Gelesene verstehen, wobei durch *de* hinzugefügt wird, in welchen anderen Fächern sie noch schlechter abgeschnitten haben.

- (2) A felméréssorozatot [...] a világ legfejlettebb országait tömörítő gazdasági szervezet, az OECD **azért** indította el, **hogy** felmérjék az országok oktatási rendszereinek hatékonyságát.

*Hogy* ('dass') ist in diesem Satz Teil eines Finalsatzes, durch den angegeben wird, warum die erwähnte PISA-Studie damals von der OECD in Gang gesetzt wurde. Lesende müssen erkennen, dass *azért* ('darum') im vorigen Teil des Satzes zu *hogy* gehört und die Funktion der beiden nur aufeinander bezogen zu erkennen ist.

- (3) A tesztet háromévente töltetik ki a 15 éves gyerekekkel, és **arra** kíváncsiak, **hogy** a diákok milyen mértékben képesek felhasználni a tudásukat élet-szerű helyzetekben.

*Arra* ('darauf') ist ein Pronominaladverb in der Funktion eines kataphorischen Verweismittels und verweist auf die Proposition im nächsten Gliedsatz. Dabei muss man auch beachten, dass *arra* ein dekliniertes sprachliches Mittel ist (*az + ra*) und als Rektion zum Ausdruck *kíváncsi valamire* ('auf etwas neugierig sein') gehört. *Arra* und die den Nebensatz einleitende Konjunktion *hogy* gehören zusammen bzw. setzen einander voraus. *Hogy* ('dass') ist eine neutrale Subjunktion, die einen Objektsatz einleitet. In diesem Fall handelt es sich um ein Präpositionalobjekt.

- (4) A három évvel ezelőttinél rosszabb eredmények **azért** meglepőek, **mert** hosszú idő után 2009-ben először tudtak javítani teljesítményükön a magyar diákok a szövegértési feladatokban.

*Azért* ('darum') und *mert* ('weil') gehören zusammen und bedingen einander. *Azért* verweist kataphorisch auf die kausale Konjunktion *mert*, die das Gesagte im Hauptsatz begründet. Mit *mert* wird im Nebensatz begründet, warum die schlechteren Ergebnisse ungarischer Schüler überraschend sind.

- (5) A romló eredmény ellenére a jelentés Magyarországot is **azon** országok közé sorolja, **amelyekben** átlagban javult a diákok szövegértése az első PISA-felmérés óta.

*Azon* ('diejenige') ist ein demonstratives Artikelwort, das das Nomen *országok* ('Länder') begleitet. *Azon* hängt mit dem Relativpronomen *amelyekben* ('in denen') zusammen und verweist kataphorisch auf die Länder, über die im Nebensatz eine Information gegeben wird.

### Analyse der Konnexion im deutschen Text

- (6) Hätte er auf seine Grundschullehrer gehört, **dann** hätte er die Hauptschule besucht.

*Dann* ist ein konsekutives Konjunkionaladverb und deutet im Hauptsatz auf eine Folge hin. Oft steht *dann* mit *wenn* im Nebensatz zusammen und drückt die Folge der mit *wenn* unterstellten Bedingung aus. Diesem Konditionalsatz



fehlt aber die Subjunktion *wenn*. Unabhängig davon müssen Lesende diese Ellipse wahrnehmen und die Beziehung zwischen den beiden Konnektoren während des Lesens herstellen.

- (7) **Dann** wäre er jetzt wahrscheinlich Koch und kein Doktorand mit Einser-Abitur und Einser-Uni-Abschluss, Jahrgangsbester sogar.

*Dann* ist ein konsekutives Konjunkionaladverb, das auf eine Folge hinweist. Die Interpretation der textuellen Funktion dieses Satzes verlangt die satzübergreifende Perspektive. Dieser Satz mit *dann* lässt sich nämlich mit dem vorangehenden zusammen betrachten und deuten: Der vorangehende Satz ist ein Konditionalsatz, in dem das konjugierte Verb auf Position 1 steht und der Hauptsatz mit *dann* eingeführt wird (s. [6]). In Satz (7) wird mit *dann* eine weitere mögliche Folge ausgedrückt.

- (8) **Was** René Schönfelder in seiner Schulzeit in Hamburg erlebte, zeigt wie Lehrer und Behörden immer wieder Schüler aussortieren [...]

*Was* fungiert als Relativpronomen, leitet einen freien Relativsatz ein und verweist kataphorisch auf den Hauptsatz. Das Bezugswort *das*, auf das sich *was* bezieht, erscheint im Hauptsatz nicht, sondern ist hinzuzudenken (Duden 2006: 311).

- (9) Seine Geschichte zeigt aber auch, was Lehrer, Beamte und Eltern tun können, **um** das **zu** verhindern.

Mit der Konstruktion *um... zu* wird ein Finalsatz ausgedrückt. Von Lesenden wird verlangt, den Zusammenhang zwischen den zweigliedrigen Konnektoren und dadurch ihre ganzheitliche Bedeutung zu erfassen.

- (10) Er erzählt jetzt nur, **weil** er ein Ziel hat: [...].

*Weil* ist eine kausale Subjunktion, die eine begründende Funktion im Text einnimmt. Mit *weil* wird im Nebensatz begründet, warum René Schönfelder seine Geschichte erzählt.

- (11) Er möchte, **dass** es mehr Kinder wie er an die Uni schaffen. Kinder, deren Eltern nicht studiert haben.

*Dass* ist eine unterordnende neutrale Subjunktion, die einen Objektsatz (in diesem Fall ein Akkusativobjekt) einleitet. Im Hauptsatz wird mit dem Mo-

dalverb *möchten* ein Wunsch angedeutet, der im Nebensatz mit der Konjunktion *dass* ausgeführt wird.

- (12) **Denn** Arbeiterkinder sind hierzulande unterrepräsentiert an Gymnasien und Hochschulen [...]

Durch die nebenordnende Konjunktion *denn* wird im Text eine kausale Beziehung hergestellt, in der begründet wird, warum es viele Kinder nicht an die Uni schaffen. Die textuelle Funktion von *denn* lässt sich satzübergreifend mit den vorangehenden Sätzen zusammen ermitteln.

### Analyse der Konnexion im englischen Text

- (13) Every Finnish pupil will be issued with a tablet on which they will learn **how** to touch-type and speed-text.

*How* ('wie') steht in diesem Kontext in der Rolle eines modalen Interrogativadverbs, das anaphorisch auf den vorigen Teilsatz verweist. Die Identifizierung der Funktion des Interrogativadverbs bedarf einer sorgfältigen Analyse des Kontextes bzw. hochgradiger Sprachaufmerksamkeit, damit es mit *how* als vorangestelltem Interrogativpronomen nicht verwechselt wird.

- (14) But teachers concede **that** poorer pupils, who may not have such devices at home, could find themselves at a disadvantage.

*That* ('dass') ist eine unterordnende neutrale Subjunktion, die einen Objektsatz einleitet. Das Akkusativobjekt wird vom vorangehenden Verb *concede something* ('etwas einsehen') regiert.

- (15) “**This** may result in some students remaining marginalised. It is the school’s task to identify **if** this is happening,” he told Savon Sanomat, a Finnish newspaper.

*This* ('das') ist ein Demonstrativpronomen und erfüllt eine anaphorische Funktion, indem es auf das vorher Gesagte rückverweist. Im vorigen Textteil wird erläutert, inwiefern ärmere Schüler die Verwendung von Tablets als einen Nachteil erleben können. Darauf verweist *this* und leitet den Gedanken ein, dass dadurch die erwähnten ärmeren Schüler ausgeklammert werden könnten. *If* ('wenn') fungiert hier als temporale Konjunktion und drückt Gleichzeitigkeit zwischen dem Neben- und dem Hauptsatz aus.

- (16) **But** the steady disappearance of cursive handwriting from schools in America and now in Finland is deeply controversial.

*But* ('aber') ist ein adversatives Konjunkionaladverb und drückt einen Gegensatz zwischen Satzpropositionen aus. Im vorangehenden Textteil werden die Vorteile des Verschwindens der Handschrift erläutert und an diesem Punkt des Textes die Gegensätzlichkeit der Sache mit *but* eingeleitet.

- (17) This exercise in digital precision may also help to bring out the skills of **those who** have the talent to be surgeons or artists.

Die zwei Pronomen *those who* ('derer, die') sind in diesem Fall aufeinander bezogen, gehören zusammen. Das Relativpronomen *those* ist ein Vorverweis, während das Relativpronomen *who* ein Rückverweis ist.

#### 6.5.1.2 Der Textverarbeitungsprozess

Nach der Vorstellung der textlinguistischen Analyse der Texte zum Themenbereich ‚Bildungssystem‘ in den drei Sprachen wird die Analyse der Befragung zur Sprachhandlung eines der Probanden vorgestellt,<sup>3</sup> indem Ausschnitte aus dem mit dem Probanden durchgeführten Interview zitiert werden.

**In der ersten Annäherung** hat der Proband die für das eigene Textverstehen wichtigen Wörter, die zum Verständnis des Gesamttextes von elementarer Bedeutung sind, in allen drei Sprachen benannt und die Wahl der Wörter begründet.

Ungarischer Text:

A1 *talán az átlag az OECD-átlag de az is hogy javult átlagban javult ezek szerintem*

A1 *mert az egész szöveg ugye arról szól hogy 3 évvel ezelőtthöz képest romlott az átlag viszont mindenben azt hiszem ha jól emlékszem mindegyik tesztben de*

---

3 Im Folgenden mit „A1“, Äußerungen durch Kursivdruck markiert. Die an der Forschung beteiligten Probanden wurden mit der Sigle „A“ inkl. Ziffern von 1 bis 20 bezeichnet. Bemerkungen der Verfasserin werden jeweils mit „I“ markiert. Bei der Transkription wurden (mit Ausnahme von Eigennamen und Abkürzungen) grundsätzlich keine Interpunktionszeichen und Großbuchstaben verwendet.

*hogy ennek ellenére is az első PISA felmérés óta viszont átlagban javultak a magyar diákok*

Im ungarischen Text hat der Proband die Begriffe *OECD-átlag* ('OECD-Durchschnitt') und *átlagban javult* ('hat sich durchschnittlich verbessert') genannt, die er zum Textverstehen für unerlässlich hielt. Die Wahl wurde mit dem gesamten Textinhalt begründet, er hat kurz umrissen, worum es im Text geht und daraus hat er die zwei Begriffe abgeleitet.

Deutscher Text:

A1 *Hauptschule Doktorand aussortieren Schüler aussortieren mehr Kinder wie er an die Uni schaffen*

A1 *az egész szöveg arról szólt hogy Németországban nagyon igazságtalan a tanítási rendszer mert a tanárok ajánlják hogy hova menjenek a diákok tovább és nem mindig mondanak jót mert hogy rossz szociális háttérrel rendelkeznek a diákok de volt az a férfi és ő neki az anyukája máshova küldte mint ahova a tanára ajánlotta és hogy ez sokkal jobb lett mert hogy doktorandusz lett és neki az a célja hogy minél több gyerek mehessen az egyetemre még hogyha nem is azt ajánlják neki*

Im deutschen Text waren die für das Textverstehen relevanten Begriffe (nicht nur Wörter, sondern auch Phrasen und Teilsätze) *Hauptschule*, *Doktorand*, *Schüler aussortieren* und *mehr Kinder wie er an die Uni schaffen* genannt. Als Begründung für die Wahl wurde wiederum der Textinhalt kurz zusammengefasst.

Englischer Text:

A1 *cursive handwriting speed texting and touch-typing Finland deeply controversial azért ezek mert arról volt szó hogy Finnországban most már nem kötelező kézírást tanítani hanem csak a gépirást és hogy ez nagyon sok ahh tudom a szót magyarul csak nem jut eszembe controversial ahh ellentmondásos nagyon ellentmondásos mert sokak emiatt nem tudnak kézírást olvasni például és ez visszafogja a gyerekeknek a kéz szem agy koordinációját szóval ez nem feltétlenül jó*

Im englischen Text hat der Proband die Begriffe *cursive handwriting* ('Schreibschrift'), *speed texting* ('schnelles Schreiben'), *touch-typing* ('Maschinenschrei-

ben'), *Finland* ('Finnland') und *deeply controversial* ('stark kontrovers') erwähnt. Der Grund für die Auswahl der erwähnten Begriffe war zugleich eine Zusammenfassung des Textinhalts.

In der zweiten Annäherung wurden die einzelnen Themawörter in den drei Sprachen nacheinander genannt. Dabei wurde darauf eingegangen, mit welchen sprachlichen Mitteln auf die Themawörter Bezug genommen wird.

Ungarischer Text:

A1 *a legnagyobb téma talán a magyar kamaszoknak a teljesítménye ezen a PISA-teszten és ez tulajdonképpen végigmegy erről beszél egész végig*

A1 *vannak a magyar diákok magyar gyerekek 15 éves gyerekek esetleg mondjuk az nem magyar de*

A1 *itt megint magyar diákok itt is és itt van hogy a romló eredmény ellenére a jelentés Magyarországot is azon országok közé sorolja amelyekben átlagban javult a diákok szövegértése és itt tudjuk hogy a magyarországi diákokról van szó és itt megint magyar gyerekek*

A1 [ez] szinonima

A1 *[a PISA-teszt megjelenése a szövegben] nemzetközi PISA-teszt PISA-felmérés a teszten végül is szövegértési feladatokban itt nem az egész tesztről van szó de hogy azon a teszten belül és itt is PISA-felmérés*

A1 *szinonimákkal [említi a PISA-tesztet]*

A1 *szinonimákkal, ismétlés [a magyar szövegben a legfőbb eszközök]*

Im ungarischen Text nannte der Proband das Thema *a magyar kamaszoknak a teljesítménye a PISA-teszten* ('die Leistung ungarischer Jugendlicher in der PISA-Studie'), das im Text fortlaufend aufgenommen wird. Er hat dieses Thema komplex erfasst, d.h. nicht einzelne Wörter (Themawörter), sondern ein umfassendes Thema genannt, das sich in Themawörter untergliedern lässt. Anschließend hat der Proband erläutert, wie die einzelnen Elemente *magyar kamaszok* ('ungarische Teenager') bzw. *PISA-teszt* ('PISA-Studie') des von ihm genannten Themas wiederaufgenommen werden. Für *magyar kamaszok* nannte er die Synonyme *magyar diákok* ('ungarische Schüler'), *magyar gyerekek* ('ungarische Kinder') und *15 éves gyerekek* ('15jährige Kinder'). Für *PISA-teszt* nannte er wiederum überwiegend Synonyme und Wortwiederholungen

wie *nemzetközi PISA-teszt* ('internationale PISA-Studie'), *PISA-felmérés* ('PISA-Studie'), *teszt* ('Test') und die Hyperonymie–Hyponymie-Beziehung *szövegértési feladatokban* ('in Textverstehensaufgaben'). Zusammenfassend hat der Proband in Bezug auf die sprachlichen Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter im ungarischen Text festgestellt, dass die Bezugnahme in erster Linie durch Synonyme und Wortwiederholung erfolgt.

Deutscher Text:

A1 *igazából szerintem az ami a címben is benne van az ungerechtes Bildungssystem meg hát a René Schönfelder-nek az életútja*

A1 *egy kicsit leírja hogy hogyan is megy ez a folyamat*

A1 *nem vagyok benne biztos mert nem ismerem ezt a két szót de hogy a Behörden esetleg meg a Lehrer [a Bildungssystem-hez tartozik]*

A1 *meg szerintem az aussortieren is tulajdonképpen hozzátartozik*

A1 *a sein-nal ihn-nel utalnak rá először [Renére]*

A1 *névmások akkor ugye a neve meg er névmásokkal utalnak végig*

A1 *igen itt végig először a neve és utána végig névmásokkal*

Im deutschen Text nannte der Proband zwei Themen: einerseits *das ungerechte Bildungssystem*, andererseits *den Lebenslauf von René Schönfelder*. Er hat die wichtige Rolle des Titels erkannt und hinzugefügt, dass der Titel des Textes die von ihm genannten Themen enthält. Er hat also die Themen aus dem Titel abstrahiert bzw. abgeleitet. Aufgrund seiner Erläuterungen wird *das Bildungswesen* durch die Begriffe *Behörde*, *Lehrer* und *aussortieren* wieder aufgenommen. Auf das Thema *René Schönfelder* wird durch *sein*, *er*, *ihn* bzw. *René Schönfelder* Bezug genommen. Dabei hob der Proband die dominante Rolle der Pronominalisierung als sprachliches Mittel der Wiederaufnahme hervor.

Englischer Text:

A1 *itt végig arról szól a szöveg hogy a kézírás helyett a gépirást tanítják*

A1 *a speed texting touch typing cursive handwriting csak azt nézem hogy utalnak rá leginkább ugyanazokkal a szavakkal itt is cursive handwriting itt is végig ugyanazt használja*

A1 *ugyanúgy itt is how to touch-type speed-text*

A1 *még nagyon sokat beszél az iskoláról de az is ugyanúgy jelenik meg school-ként*

Die Themawörter des englischen Textes sind laut dem Probanden *speed texting, touch typing, cursive handwriting* und *school*. Diese wurden teilweise auch im ersten Schritt genannt. Er behauptet, dass diese Themawörter überwiegend durch Lexemwiederholungen wiederaufgenommen werden.

Integrierte Behandlung der drei Sprachen in Bezug auf die sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter:

A1 *a szinonimák meg az ismétlés leginkább [a magyarban]*

A1 *a németben a névmásokkal utalnak vissza az angolban ismétlés leginkább*

A1 *a magyarban is használ ismétlést mint az angolban de szerintem leginkább a német az ami különbözik mert ugye az angolban meg a magyarban sincs olyan utalószó hogy hát az angolban van olyan hogy him meg her de hogy mint a seine de itt most nincs*

Insgesamt hat er festgestellt, dass für das Ungarische Synonyme und Wiederholungen, für das Deutsche die Pronominalisierung und für das Englische ebenfalls die Wiederholungen charakteristisch sind. Bei der integrierten Behandlung der drei Sprachen hielt der Proband die Texte in der ungarischen und englischen Sprache für ähnlich, da die Bezugnahme in diesem Fall in beiden in erster Linie durch die Wiederholung erfolgt. Davon unterscheidet sich der deutschsprachige Text, der eine hohe Anzahl an Pronomen aufweist. Der Proband war sich dessen bewusst, dass die Pronominalisierung auch für das Englische charakteristisch ist, konnte aber in diesem Fall keine durch Pronomen wiederaufgenommenen Themawörter bestimmen.

**In der dritten Annäherung** sollte der Proband die textuelle Funktion von Konnektoren in den einzelnen Sprachen ermitteln.

Ungarischer Text:

- (1) Rosszabbul értik, **amit** olvasnak, mint három éve, **de** matekból és természettudományokból is rontottak. – A1: *itt elmondja hogy rosszabbul értik és mit értenek rosszabbul azt a következő mondatban mondja el a de az meg az első részében a mondatban arról beszél hogy az olvasásértés romlott de a matek és a természettudomány is romlott összeköti a két részt*

- (2) A felméréssorozatot – amelyben 65 ország diákjai vesznek részt – a világ legfejlettebb országait tömörítő gazdasági szervezet, az OECD azért indította el, **hogy** felmérjék az országok oktatási rendszereinek hatékonyságát. – A1: *itt először elmondja hogy mi is ez és utána ez a hogy szerintem azért hogy tehát hogy a célt ugye a célt mondja el*
- (3) A tesztet háromévente töltetik ki a 15 éves gyerekekkel, és **arra** kíváncsiak, **hogy** a diákok milyen mértékben képesek felhasználni a tudásukat élet-szerű helyzetekben. – A1: *itt elmondja a tesztet és hogy ebben tulajdonképpen ez a két mondatrész kapcsolódik össze erősen arra kíváncsiak itt elmondja hogy kíváncsiak és az utána következő részben jön az hogy mire*
- (4) A három évvel ezelőttinél rosszabb eredmények **azért** meglepőek, **mert** hosszú idő után 2009-ben először tudtak javítani teljesítményükön a magyar diákok a szövegértési feladatokban. – A1: *itt megint az első mondatrészben elmondja hogy meglepő és a másik mondatrészben magyarázza meg hogy miért is meglepő*
- (5) A romló eredmény ellenére a jelentés Magyarországot is **azon** országok közé sorolja, **amelyekben** átlagban javult a diákok szövegértése az első PISA-felmérés óta. – A1: *itt az első részben elmondja hogy Magyarország is benne van egy csoportban egy tulajdonképpen országcsoportban és a második részben mondja el hogy mi is ez a csoport országcsoport*

Deutscher Text:

- (6) Hätte er auf seine Grundschullehrer gehört, **dann** hätte er die Hauptschule besucht. – A1: *itt az van hogy ugye elmondja ha hogy arra utal hogy valamit tanácsolt neki a tanár és a második mondatrészben ki is derül hogy mit tanácsolt neki a tanár ha hallgatott volna rá akkor főiskolára ment volna; elmondja hogy mi is volt ez a tanács tulajdonképpen [dann szerepe]*
- (7) **Dann** wäre er jetzt wahrscheinlich Koch und kein Doktorand mit Einser-Abitur und Einser-Uni-Abschluss, Jahrgangsbester sogar. – A1: *itt a dann visszautal az előző mondra ha hallgatott volna rá és a főiskolára ment volna akkor mi lenne előző mondatral köti össze*
- (8) **Was** René Schönfelder in seiner Schulzeit in Hamburg erlebte, zeigt wie Lehrer und Behörden immer wieder Schüler aussortieren [...]. – A1: *ez a*



*was is visszautal szerintem igazából az első bekezdésre hogy mi történt vele és az első bekezdésben írta le hogy mi történt*

- (9) Seine Geschichte zeigt aber auch, was Lehrer, Beamte und Eltern tun können, **um** das **zu** verhindern. – A1: *itt pedig az azért hogy szerkezet ez cél célt*
- (10) Er erzählt jetzt nur, **weil** er ein Ziel hat [...]. – A1: *itt meg az első mondatrészben az van hogy elmesél vagy elmond valamit csak azért és ez az azért ez az ami átjön*
- (11) Er möchte, **dass** es mehr Kinder wie er an die Uni schaffen. Kinder, deren Eltern nicht studiert haben. – A1: *itt az első mondatrészben elmondja hogy valamit szeretne és a második mondatrészben derül ki hogy mi az amit szeretne és ez a hogy*
- (12) **Denn** Arbeiterkinder sind hierzulande unterrepräsentiert an Gymnasien und Hochschulen [...]. – A1: *ez is az előző mondatra utal vissza úgy látom itt elmondja hogy szeretné ha többen tanulnának az egyetemen olyan gyerekek is akiknek a szülei nem tanultak és hogy miért is szeretné ezt*

Englischer Text:

- (13) Every Finnish pupil will be issued with a tablet on which they will learn **how** to touch-type and speed-text. – A1: *itt van az hogy kapnak egy tabletet és ezt azért kapják hogy megtanuljanak gépírni azt hogyan is kell*
- (14) But teachers concede **that** poorer pupils, **who** may not have such devices at home, could find themselves at a disadvantage. – A1: *ezt a szót nem ismerem de valami olyasmire tippelnék hogy úgy gondolják (concede) és hogy mit is gondolnak az a that azzal derül ki*
- (15) **This** may result in some students remaining marginalised. – A1: *ez a this visszautal az első mondatra amit ez a hölgy az igazgató mondott vagy férfi itt elmondja hogy vannak olyanok akik nem engedhetik meg maguknak és akkor hogy ez hogy nem engedhetik meg maguknak ez mit fog okozni*
- (16) “It is the school’s task to identify **if** this is happening,” he told Savon-Sanommat, a Finnish newspaper. – A1: *itt az if a ha itt először elmondja hogy be kell azonosítani a problémát ha megtörténik az hogy baj lesz belőle ha nincs tabletjük*

- (17) **But** the steady disappearance of cursive handwriting from schools in America and now in Finland is deeply controversial. – A1: *a but szerintem az egész eddigiekre utal vissza hogy ez történt hogy most már nem kötelező kézírást tanítani de ez az egész nagyon ellentmondásos*
- (18) This exercise in digital precision may also help to bring out the skills of **those who** have the talent to be surgeons or artists. – A1: *itt meg előre utal arra hogy surgeons or artist ez a those who help, hogy kiknek azoknak és az előre utal arra hogy surgeons artist [...] az angol leginkább előre utal itt volt hogy vissza is ott mindig utalnak [...] igen ez mind a háromban jelen van [az utalás] [...] max. annyit hogy a németben és a magyarban van vessző de ez inkább szövegbeli dolog [különbség]*

In Bezug auf die textuelle Funktion von ausgewählten Konnektoren konnte der Proband sowohl ihre verbindenden, als auch ihre verweisenden Funktionen ermitteln. An einigen Stellen fehlte bei der Erklärung die linguistische Terminologie, was die Wahrnehmung der textuellen Funktion allerdings nicht beeinflusst hat.

### 6.5.1.3 Das Textverständnis

Nach dem Lesen des Textes und der Befragung zur Sprachhandlung wurde das Textverstehen des Probanden anhand von Fragen zu den drei Texten in der jeweiligen Sprache überprüft. Durch die Fragen wurde ermittelt, wie das individuelle Textverstehen in den einzelnen Sprachen erfolgte und inwiefern die Probanden den Text internalisieren konnten. Nach der Analyse der Antworten des hier zitierten Probanden lässt sich feststellen, dass er alle Fragen zu jeder Sprache richtig beantwortet, d.h. die drei Texte tatsächlich verstanden hat. Das ist ein wichtiger Hinweis dafür, dass er mit den Texten während des Interviews bewusst umgehen konnte.

Bezüglich der vorgestellten Texte zum Thema ‚Bildungssystem‘ wurden folgende Fragen formuliert und vom Probanden beantwortet:

#### a) Kérdések a magyar szöveghez

1. Milyen tendenciát mutatnak a magyar gyerekek eredményei a PISA-felmérésen a 2012-es adatok alapján?
2. Mi volt a célja a PISA-felmérés elindításának?

3. Mi a célja a teszt kitöltetésének?
4. Mely területeken alkalmazzák a mérést?
5. Miért okoztak meglepetést a 2012-es eredmények 2009-hez képest?

b) Fragen zum deutschen Text

1. Was macht gerade René?
2. Mit welchem Ergebnis hat er die Uni absolviert?
3. Warum werden Kinder oft von Lehrern und Behörden benachteiligt?
4. Was ist das Ziel von René mit dem Erzählen seiner Geschichte?
5. Was tat seine Mutter für René?

c) Questions on the English text

1. What is planned at Finnish schools from 2016?
2. What is the argument for this step of the Finnish board of education?
3. In what way will this step affect poorer students?
4. What advantages does cursive handwriting have according to experts?
5. What consequences can the disappearance of cursive handwriting have?

#### 6.5.1.4 Die Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen

Nach der Verständniskontrolle hat der jeweilige Proband seinen eigenen Verstehensprozess in einem Fragebogen reflektiert. Aufgrund der Antworten des Probanden, der sich mit dem ersten Thema beschäftigt hat, kann in Bezug auf die Schwierigkeiten beim Lesen der Texte in den drei Sprachen festgestellt werden, dass Proband A1 beim Lesen des deutschsprachigen Textes die meisten Probleme hatte. Das lässt sich damit erklären, dass er Deutsch als zweite Fremdsprache lernt und seine Sprachbasis im Deutschen im Vergleich zu den beiden anderen Sprachen noch nicht stark genug ausgebaut ist. Er hat außerdem die Ermittlung der textuellen Funktion der Konnektoren in allen drei Sprachen als problematisch empfunden. Dies stellt Lernende tatsächlich vor eine größere Herausforderung und verlangt von ihnen eine hochgradige Sprach- bzw. Grammatikbewusstheit. In Bezug auf den Umgang mit dem Transfer zwischen den Sprachen kann behauptet werden, dass die Besonderheiten der germanischen Sprachen beim Lesen für Proband A1 keine gravierenden Probleme bereiteten. Der Wechsel von einer Sprache in eine andere – unabhängig davon, was dabei die Ausgangssprache bildet – war für ihn nur

wenig problematisch. Daraus kann man darauf folgern, dass er beim Wechsel von Sprachen bewusst vorgehen kann. Aufgrund seiner Antworten verfügt er über gut ausgebildete Lesestrategien und interpretiert das wiederholte Lesen von Sätzen in fremdsprachigen Texten als eine Strategie. Hinsichtlich der Strategien hat er außerdem festgestellt, dass er im Fremdsprachenunterricht bereits Strategien gelernt hat (mehr als im Muttersprachenunterricht) und auch gerne weitere Strategien lernen würde. Das strategische Leseverhalten konnte er in dem Sinne reflektieren, dass er seines Erachtens die in der ersten Fremdsprache gelernten Strategien auch in der zweiten Fremdsprache anwenden kann. In Bezug auf bestimmte Strategien hat er angegeben, dass er beim Lesen ungarischer Texte kaum Schlüsselwörter sucht oder wichtige Sätze unterstreicht und nicht auf Konnektoren achtet. Der Grund dafür kann sein, dass der Leseprozess in der Muttersprache automatisch abläuft und er auf die genannten Strategien nicht bewusst achtet. Demgegenüber sucht er in Texten in Fremdsprachen regelmäßig die Schlüsselwörter bzw. beachtet die Konnektoren. Insgesamt kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass das Lesen fremdsprachiger Texte von Lesenden mit der L1 Ungarisch größere Bewusstheit und den Einsatz von Lesestrategien verlangt.

## **6.5.2 Themenbereich ‚Schulfächer‘**

Im Folgenden soll anhand der vier Analyseschritte wie in Abschnitt 6.5.1 die vollständige Analyse zum Themenbereich ‚Schulfächer‘ dargestellt werden.

### **6.5.2.1 Texte**

#### **a) Textbeispiel für Ungarisch: „Médiaismeret“**

Der Text behandelt die Medienkompetenz als neues Schulfach an ungarischen Schulen nach 1998. Der Nationale Grundlehrplan hat 1996 vorgeschrieben, dass Lernende unter institutionellen Rahmenbedingungen Medienkompetenzen lernen müssen. Das Ziel des neuen Schulfaches war es, sich zwischen Wertvoll und Wertlos zu orientieren und über die verschiedenen Formen der

Medien bzw. über deren Mechanismen theoretische und praktische Kenntnisse zu erwerben (Perge 2015a).

### Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion

- [1-3] **Ha** húsz kezem lenne, **akkor** sem tudnám megszámlolni, hány <sup>[1a]</sup> rádió- és televíziócsatorna között választhatunk. A legtöbb <sup>[2a]</sup> **gyerek**, amikor a távirányító gombjait <sup>[2b]</sup> **nyomkodja**, nem is <sup>[2c]</sup> **tudja** igazából, **milyen** hatásokkal <sup>[2d]</sup> **találja** szembe <sup>[2e]</sup> **magát**. Az értéktelen és az értékes közötti eligazodásban segít majd <sup>[3a]</sup> **a jövő évezred ifjúságának** – legalábbis a szakértők véleménye szerint – <sup>[3b]</sup> **a médiaismeret tantárgy**.
- [4-6] A tavaly elfogadott nemzeti alaptanterv előírja, hogy az 1998 után iskolába lépő <sup>[4a]</sup> **gyerekek** <sup>[4b]</sup> *médiaismereteket* <sup>[4c]</sup> **tanuljanak**. Természetesen **ez** **azt** jelenti, **hogy** <sup>[5a]</sup> *médiaismeretet* <sup>[5b]</sup> **tanulhatnak** más tantárgy keretében is, **de** lesz olyan iskola, ahol <sup>[5c]</sup> *a médiaismeret* <sup>[5d]</sup> *önálló tantárgyként* fog megjelenni. Az, hogy <sup>[6a]</sup> **a gyerekeknek** mit <sup>[6b]</sup> **kell** megtanulniuk, az alaptantervben rögzítve van.
- [7-8] <sup>[7a]</sup> *A médiaismeret tárgya* bevezetésének célja, hogy <sup>[7b]</sup> **a felnövekvő nemzedék** <sup>[7c]</sup> **megtanulja**, **mi** az <sup>[7d]</sup> *a média*, <sup>[7e]</sup> **ismerje** mind az írott, mind a képi, mind a hangos <sup>[7f]</sup> *médiákat*, és <sup>[7g]</sup> **tudja** <sup>[7h]</sup> *ezeknek* az alapvető működési <sup>[7i]</sup> *mechanizmusait*. **Nemcsak** a technikai ismeretek elméleti elsajátítása lesz fontos, **hanem** ezek gyakorlati alkalmazása is.

### Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter

TK1 <u>média</u>	TK2 <b>gyerek</b>	TK3 <i>médiaismeret tantárgy</i>
<u>rádió- és televíziócsatorna</u> (H-H-Beziehung)	<b>gyerek</b> (Wiederholung)	<i>a médiaismeret tantárgy</i> (Wiederholung)
<u>a média</u> (Wiederholung)	<b>nyomkodja</b> (Suffix der VK)	<i>médiaismereteket</i> (Wiederholung)
<u>médiákat</u> (Wiederholung)	<b>tudja</b> (Suffix der VK)	<i>médiaismeretet</i> (Wiederholung)
<u>ezeknek</u> (Demonstrativpronomen)	<b>találja</b> (Suffix der VK)	<i>a médiaismeret</i> (Wiederholung)
<u>a mechanizmusait</u> (Possessivsuffix)	<b>magát</b> (Reflexivpronomen)	<i>önálló tantárgy</i> (H-H-Beziehung)

<b>a jövő évezred</b> <b>ifjúsága</b> (bed.-ähnl. Subst.)	<i>a médiaismeret tárgya</i> (Wiederholung)
<b>gyerekek</b> (Wiederholung)	
<b>tanuljanak</b> (Suffix der VK)	
<b>tanulhatnak</b> (Suffix der VK)	
<b>a gyerekeknek</b> (Wiederholung)	
<b>a felnővekvő</b> <b>nemzedék</b> (bed.ähnl. Subst.)	
<b>megtanulja</b> (Suffix der VK)	
<b>tudja</b> (Suffix der VK)	
<b>kell megtanulniuk</b> (Suffix der VK)	
<b>ismerje</b> (Suffix der VK)	

### Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter

Im ungarischen Text wurden drei Topikketten festgestellt (TK1: *média* 'Medien', TK2: *gyerek* 'Kind', TK3: *médiaismeret tantárgy* 'Medienkenntnisse als Schulfach'), auf deren Elemente durch verschiedene Formen der Wiederaufnahme Bezug genommen wird. Dabei dominieren einerseits die explizite Wiederaufnahme durch Repetition, d.h. durch wortwörtliche Wiederholung der Textelemente [7d, 7f für TK1], [2a, 4a, 6a für TK2] und [3b, 4b, 5a, 5c, 7a für TK3], andererseits die Verbalsuffixe der bestimmten Verbkonjugation [2b, 2c, 2d, 4c, 5b, 6b, 7c, 7e, 7g für TK2]. Nur in zwei Fällen wird auf das Themawort *gyerek* mit bedeutungsähnlichen Substantiven verwiesen [3a, 7b für TK2]. Für diesen ungarischen Text sind die Proformen [7h, 7i für TK1] und [2e für TK2] sowie die Hyperonymie–Hyponymie-Bedeutungsbeziehungen

[1a für TK1] und [5d für TK3] als Formen der Wiederaufnahme nur sporadisch charakteristisch. In diesem Textbeispiel liegt außerdem auch die Kontextellipse als Form der Wiederaufnahme vor: auf das Themawort *médiatisme* wird im Laufe des Textes mehrmals [4b, 5a, 5c] kurz mit *médiatisme* Bezug genommen.

b) Textbeispiel für Deutsch:

„Berliner Schüler bekommen neue Unterrichtsfächer“

Im deutschen Text wird der neue Rahmenlehrplan behandelt, der ab dem Schuljahr 2016/17 an den Schulen in Berlin und Brandenburg eingeführt werden soll. Der Text informiert den Leser über den neuen Lehrplan, über die damit zusammenhängenden Neuerungen sowie dessen Inhalte.

Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion

- [1-3] Berliner <sup>[1a]</sup> **Kinder** bekommen ein neues <sup>[1b]</sup> *Schulfach*: Aus <sup>[1c]</sup> *Geschichte*, <sup>[1d]</sup> *Geografie* und <sup>[1e]</sup> *Sozialwissenschaft* werden künftig <sup>[1f]</sup> *Gesellschaftswissenschaften*. Erstmals gilt der neue <sup>[2a]</sup> Lehrplan auch in Brandenburg. <sup>[3a]</sup> **Kinder** und <sup>[3b]</sup> **Jugendliche** in Berlin und Brandenburg müssen sich auf Änderungen einstellen – und haben bald neue <sup>[3c]</sup> *Schulfächer*.
- [4-6] Vom Schuljahr 2016/17 an sollen die <sup>[4a]</sup> **Schüler** nach einem neuen <sup>[4b]</sup> Rahmenlehrplan unterrichtet werden, der am Freitag von den Bildungsministerien beider Länder veröffentlicht wurde. <sup>[5a]</sup> Dieser legt fest, **was** die <sup>[5b]</sup> **Schüler** wissen sollen und orientiert sich an von den Kultusministern festgelegten Standards. Zu den wichtigen Neuerungen gehört, dass Sprach- und Medienbildung künftig in jedem <sup>[6a]</sup> *Unterrichtsfach* stattfinden.
- [7-9] Beide Kompetenzen seien Voraussetzung **dafür, dass** die <sup>[7a]</sup> **Kinder sowohl** die Schule **als auch** eine Ausbildung erfolgreich abschließen können, hieß es. Auch die erzieherische Aufgabe der Lehrer wird gestärkt. So sind zwölf Themenfelder festgelegt, die alle Pädagogen in ihren Unterricht einbeziehen sollen.
- [10-12] **Dazu** gehören etwa Demokratieerziehung, Europabildung, Berufs- und Studienorientierung, Gesundheitsprävention, interkulturelle Bildung oder Verbraucherbildung. Ziel ist es, einen engen Bezug zur <sup>[11a]</sup> **Lebenswelt der Kinder** herzustellen, <sup>[11b]</sup> **ihnen** Grundlagen für das Miteinander

in der Gesellschaft und für <sup>[11c]</sup> **ihre** Lebensgestaltung zu vermitteln. Viele Eltern schaffen es inzwischen nicht mehr, ihre <sup>[12a]</sup> **Kinder** diesbezüglich zu unterstützen.

[13-15] Neu ist auch, dass der <sup>[13a]</sup> Rahmenlehrplan erstmals für die Klassenstufen eins bis zehn sowie für <sup>[13b]</sup> **Kinder** mit dem Förderschwerpunkt Lernen gilt. Das soll sicherstellen, **dass** alle <sup>[14a]</sup> **Schüler** auf einer gemeinsamen Grundlage lernen und noch individueller gefördert werden können. Bildungssenatorin Sandra Scheeres (SPD) spricht von einem „Plan aus einem Guss“, der Doppelungen von Themen verhindern und so zur „Entschlackung“ der Fachlehrpläne beitragen soll. [...]

### Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter

TK1 <b>Kinder</b>	TK2 <i>Schulfach</i>	TK3 <u>Lehrplan</u>
<b>Kinder</b> (Wiederholung)	<i>Schulfach</i> (Wiederholung)	<u>Lehrplan</u> (Wiederholung)
<b>Kinder</b> (Wiederholung)	<i>Geschichte</i> (H-H-Beziehung)	<u>Rahmenlehrplan</u> (Wortbildung)
<b>Jugendliche</b> (bed.äbnl. Subst.)	<i>Geografie</i> (H-H-Beziehung)	<u>dieser</u> (Demonstrativpronomen)
<b>Schüler</b> (Synonymie)	<i>Sozialwissenschaft</i> (H-H-Beziehung)	<u>Rahmenlehrplan</u> (Wortbildung)
<b>Schüler</b> (Synonymie)	<i>Gesellschaftswissenschaften</i> (H-H-Beziehung)	
<b>Kinder</b> (Wiederholung)	<i>Schulfächer</i> (Wiederholung)	
<b>Lebenswelt der Kinder</b> (Wiederholung in einer Genitivkonstruktion)	<i>Unterrichtsfach</i> (Synonymie)	
<b>ihnen</b> (Personalpronomen)		
<b>ihre</b> (Possessivpronomen)		
<b>Kinder</b>		



(Wiederholung)		
<b>Kinder</b>		
(Wiederholung)		
<b>Schüler</b>		
(Synonymie)		

### Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter

Der deutsche Text enthält drei Topikketten (TK1: *Kinder*, TK2: *Schulfach*, TK3: *Lehrplan*). Die Wiederaufnahme erfolgt in erster Linie durch Lexemwiederholung [1a, 3a, 7a, 11a, 12a, 13b für TK1], [1b, 3c für TK2] und [2a für TK3]. Weiterhin sind die Pronomina [11b, 11c für TK1] und [5a für TK3] sowie die Synonyme [4a, 5b, 14a für TK1] und [6a für TK2] dominante Mittel der Wiederaufnahme im deutschen Text. Darüber hinaus wird mit Elementen von Hyperonymie–Hyponymie-Bedeutungsbeziehungen [1c, 1d, 1e, 1f für TK2], mit bedeutungsähnlichen Substantiven [3b für TK1] und mit Wortbildungsmitteln [4b, 13a für TK3] auf Elemente der Topikketten Bezug genommen. In den Fällen, in denen die Elemente der Topikketten durch Lexemwiederholung wiederaufgenommen werden, ist anzumerken, dass die Nomen oft mit einem Attribut bzw. mit Artikel stehen. Diese Konstruktionen gelten jeweils als *eine* syntaktische Einheit und müssen bei der Identifizierung der Themawörter als solche wahrgenommen werden.

#### c) Textbeispiel für Englisch: “Goodbye, math and history: Finland wants to abandon teaching subjects at school”

Im englischen Text wird die im Schulsystem von Finnland geplante Reform dargestellt. Es wird darauf eingegangen, was die Reform beinhaltet, d.h. die Abschaffung traditioneller Schulfächer und die Einführung vom „Phänomen“-Unterricht, in dessen Mittelpunkt nicht mehr einzelne Fächer, sondern Themengebiete stehen. Darüber hinaus werden auch die Vorteile der Reform behandelt.

## Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion

- [1-3] <sup>[1a]</sup> **Finland** already has one of the best <sup>[1b]</sup> school education systems. <sup>[2a]</sup> **It** always ranks near the top in <sup>[2b]</sup> *mathematics*, <sup>[2c]</sup> *reading*, and <sup>[2d]</sup> *science* in the prestigious PISA rankings (the 2012 list, pdf) by the Organisation for Economic Co-operation and Development. <sup>[3a]</sup> **TEACHERS** in other countries flock to <sup>[3b]</sup> **its** <sup>[3c]</sup> schools to learn from a <sup>[3d]</sup> **country** <sup>[3e]</sup> **that** is routinely praised as just <sup>[3f]</sup> **a really, really wonderful place to live**.
- [4-6] **But** the <sup>[4a]</sup> **country** is not resting on <sup>[4b]</sup> **its** laurels. <sup>[5a]</sup> **Finland** is considering <sup>[5b]</sup> **its** most radical overhaul of <sup>[5c]</sup> basic education yet—abandoning <sup>[5d]</sup> **TEACHING** by <sup>[5e]</sup> *subject* for <sup>[5f]</sup> **TEACHING** by phenomenon. <sup>[6a]</sup> *Traditional lessons* such as <sup>[6b]</sup> *English Literature* and <sup>[6c]</sup> *Physics* are already being phased out among 16-year-olds in <sup>[6d]</sup> schools in <sup>[6e]</sup> **Helsinki**.
- [7-9] Instead, <sup>[7a]</sup> **the Finns** <sup>[7b]</sup> **are** **TEACHING PHENOMENA**—such as the European Union, **which** encompasses learning languages, history, politics, and geography. No more of an hour of <sup>[8a]</sup> *history* followed by an hour of <sup>[8b]</sup> *chemistry*. The idea aims to eliminate one of the biggest gripes of students everywhere: “What is the point of learning this?”
- [10-12] Now, each <sup>[10a]</sup> *subject* is anchored to the reason for learning <sup>[10b]</sup> *it*. Pasi Silander, <sup>[11a]</sup> **Helsinki’s development manager**, says the world has changed with the spread of technology **and** many of the old <sup>[11b]</sup> **WAYS OF TEACHING** have no practical purpose. “Young people use quite advanced computers,” he told the Independent.
- [13-15] “In the past the banks had lots of bank clerks totting up figures but now that has totally changed.” Many <sup>[14a]</sup> **TEACHERS** in <sup>[14b]</sup> **Finland**, <sup>[14c]</sup> **MANY OF WHOM** <sup>[14d]</sup> **HAVE BEEN TEACHING** single <sup>[14d]</sup> *subjects* <sup>[14e]</sup> **THEIR** whole careers, oppose the changes. It is not hard to see why.
- [16-17] <sup>[16a]</sup> The new system is much more collaborative, forcing <sup>[16b]</sup> **TEACHERS** from different areas to come up with the <sup>[16c]</sup> curriculum <sup>[16d]</sup> **TOGETHER**. Marjo Kyllonen, <sup>[17a]</sup> **Helsinki’s education manager** and the person responsible for reforming the <sup>[17b]</sup> system in the <sup>[17c]</sup> **capital**, calls this <sup>[17d]</sup> “**CO-TEACHING**” and <sup>[17e]</sup> **TEACHERS** <sup>[17f]</sup> **WHO** agree to it get a small bonus on top of <sup>[17g]</sup> **THEIR** salaries. [...]

## Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter

TK1 Finland	TK2 <u>school</u>	TK3 <i>subject</i>	TK4 TEACHER
<b>Finland</b> (Wiederholung)	<u>school education</u> <u>systems</u> (H-H-Beziehung)	<i>mathematics</i> (H-H-Beziehung)	TEACHERS (Wiederholung)
<b>its</b> (Possessivpron.)	<u>schools</u> (Wiederholung)	<i>reading</i> (H-H-Beziehung)	TEACHING (Wortbildung)
<b>country</b> (bed.-ähn. Subst.)	<u>basic education</u> (H-H-Beziehung)	<i>science</i> (H-H-Beziehung)	TEACHING (Wortbildung)
<b>that</b> (Relativpron.)	<u>schools</u> (Wiederholung)	<i>subject</i> (Wiederholung)	TEACHING PHENOMENA (Wortbildung)
<b>a really, really wonderful place</b> (Erklärung)	<u>the new system</u> (H-H-Beziehung)	<i>traditional lessons</i> (H-H-Beziehung)	WAYS OF TEACHING (Wortb., Gen.)
<b>country</b> (bed.-ähn. Subst.)	<u>curriculum</u> (H-H-Beziehung)	<i>English Literature</i> (H-H-Beziehung)	TEACHERS (Wiederholung)
<b>its</b> (Possessivpron.)	<u>system</u> (H-H-Beziehung)	<i>it</i> (Personalpron.)	MANY OF WHOM (Rel.-pron., Gen.)
<b>Finland</b> (Wiederholung)	<u>it</u> (Personalpron.)	<i>Physics</i> (H-H-Beziehung)	HAVE BEEN TEACHING (Wortbildung)
<b>Helsinki</b> (H-H-Beziehung)	<u>Helsinki's edu- cation manager</u> (H-H-Beziehung)	<i>history</i> (H-H-Beziehung)	TEACHERS (Wiederholung)
<b>the Finns</b> (H-H-Beziehung)		<i>chemistry</i> (H-H-Beziehung)	TOGETHER (Reziprokpron.)
<b>Helsinki's deve- lopment manager</b> (H-H-Beziehung)		<i>subject</i> (WH)	CO-TEACHING (Wortbildung)
<b>Finland</b> (Wiederholung)		<i>subjects</i> (WH)	TEACHERS (Wiederholung)
<b>Helsinki's educa- tion manager</b> (H-H-Beziehung)			WHO (Relativpron.)

<b>capital</b> (H–H-Beziehung)			THEIR (Possessivpron.)
<b>its</b> (Possessivpron.)			THEIR (Possessivpron.)

### Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter

Der englische Text enthält vier Topikketten (TK1: *Finland* 'Finnland', TK2: *school* 'Schule', TK3: *subject* 'Schulfach', TK4: *teacher* 'Lehrer'). Die Elemente dieser Topikketten werden durch die Wiederholung desselben Lexems [1a, 5a, 14b für TK1], [3c, 6d für TK2], [5e, 10a, 14d für TK3] und [3a, 14a, 16b, 17e für TK4], durch Possessiv-, Personal-, Reziprok- und Relativpronomen [3b, 3e, 4b, 5b für TK1], [2a für TK2], [10b für TK3] und [14c, 14e, 16d, 17f, 17g für TK4], durch Hyperonymie–Hyponymie-Beziehungen [6e, 7a, 11a, 17a, 17c für TK1], [1b, 5c, 16a, 16c, 17b für TK2] und [2b, 2c, 2d, 6a, 6b, 6c, 8a, 8b für TK3] sowie durch Wortbildungsmittel [5d, 5f, 7b, 11b, 14d, 17d für TK4] wiederaufgenommen. Darüber hinaus finden sich auch Beispiele für die Wiederaufnahme durch bedeutungsähnliche Substantive [3d, 4a für TK1] und für eine Erklärung [3f für TK1]. Die Herstellung der Beziehung zwischen Ober- und Unterbegriffen verlangt beim Lesen eine erhöhte Aufmerksamkeit. In diesem Textbeispiel erfolgt die Wiederaufnahme in ziemlich vielen Fällen durch die Hyperonymie–Hyponymie-Beziehung, bei der Lesende bewusst und aufmerksam vorgehen müssen, um die zu den Oberbegriffen gehörenden Unterbegriffe wahrzunehmen und zu identifizieren. Außerdem sind besonders die Fälle zu berücksichtigen, in denen die Wiederaufnahme durch Wortbildungsmittel erfolgt, die vom Lesenden die Kenntnis von und den bewussten Umgang mit Wortbildungsregularitäten verlangen.

### Analyse der Konnexion im ungarischen Text

- (1) **Ha** húsz kezem lenne, **akkor** sem tudnám megszámolni, hány rádió- és televíziócsatorna között választhatunk.

*Ha* ('wenn') ist eine konditionale Subjunktion, die eine Bedingung im Nebensatz zur Hauptsatzhandlung angibt. Das konsekutive Konjunkionaladverb *akkor* ('dann') fungiert als Korrelat und signalisiert im Hauptsatz die Folge des im Nebensatz ausgedrückten Sachverhalts. Bei solchen Konditionalsätzen ist

auch der Verbmodus von Bedeutung, die Verwendung des Konjunktiv II für Irrealis (ung. ‚feltételes mód‘) ist nämlich für Konditionalsätze besonders charakteristisch. Im nachgestellten Hauptsatz wird hier die Folge zum Ausdruck gebracht (was passieren würde, wenn man zwanzig Hände hätte).

- (2) A legtöbb gyerek, amikor a távirányító gombjait nyomkodja, nem is tudja igazából, **milyen** hatásokkal találja szembe magát.

*Milyen [hatásokkal]* ('[mit] welchen [Wirkungen]') ist eine Konstruktion, die – in Abhängigkeit von *tudja* ('[er/sie] weiß') im Hauptsatz – einen Objektsatz einleitet.

- (3) Természetesen **ez azt** jelenti, **hogy** médiaismeretet tanulhatnak más tantárgy keretében is, **de** lesz olyan iskola, ahol a médiaismeret önálló tantárgyként fog megjeleníteni.

*Ez* ('das') ist ein anaphorisches Demonstrativpronomen, das auf die Proposition des vorangehenden Satzes rückverweist (darin wurde bekannt gegeben, dass Lernende aufgrund des Nationalen Grundlehrplans ab 1998 Medienkenntnisse lernen sollen). *Azt... hogy* ('das... dass') verknüpfen sich dadurch, dass sie einen Objektsatz ausdrücken. Im Hauptsatz befindet sich ein suffigiertes Demonstrativpronomen mit kataphorischer Funktion, das sich mit der Nebensatzeinleitenden Subjunktion verbindet und das Objekt des Hauptsatzes ausdrückt. Die Beziehung zwischen den beiden Teilen, die durch den Verweis zustande kommt, muss von Lesenden hergestellt werden. *De* ('aber') ist eine adversative Konjunktion, die im Satz zur Herstellung eines Gegensatzes beiträgt (die Möglichkeiten des Lernens von Medienkenntnissen werden einander gegenübergestellt: sie können im Rahmen von anderen Fächern, aber auch als eigenständiges Fach gelernt werden).

- (4) A médiaismeret tárgy bevezetésének célja, hogy a felnövekvő nemzedék megtanulja, **mi** az a média, ismerje mind az írott, mind a képi, mind a hangos médiákat, és tudja ezeknek az alapvető működési mechanizmusait.

*Mi* ('was') ist ein Relativpronomen, das einen Objektsatz einleitet.

- (5) **Nemcsak** a technikai ismeretek elméleti elsajátítása lesz fontos, **hanem** ezek gyakorlati alkalmazása **is**.

*Nemcsak... hanem... is* ('nicht nur..., sondern... auch') ist eine dreigliedrige Konjunktion mit einräumender Funktion: als eine wichtige Zielsetzung der Medienkompetenz als neues Schulfach wird zuerst die theoretische Aneignung technischer Kenntnisse erwähnt, was auch um die Relevanz ihrer praktischen Anwendung ergänzt wird.

### Analyse der Konnexion im deutschen Text

- (6) Dieser legt fest, **was** die Schüler wissen sollen und orientiert sich an von den Kultusministern festgelegten Standards.

*Was* steht in der Funktion eines Relativpronomens, das einen abhängigen Objektsatz einleitet, in dem das Bezugswort nicht explizit erscheint.

- (7) Zu den wichtigen Neuerungen gehört, **dass** Sprach- und Medienbildung künftig in jedem Unterrichtsfach stattfinden.

*Dass* als neutrale Subjunktion leitet einen Subjektsatz ein.

- (8) Beide Kompetenzen seien Voraussetzung **dafür, dass** die Kinder **sowohl** die Schule **als auch** eine Ausbildung erfolgreich abschließen können, hieß es.

*Dafür* ist ein Pronominaladverb, das auf den nachfolgenden Gliedsatz verweist und durch den mit der Subjunktion *dass* eingeleiteten Objektsatz expliziert wird. *Sowohl... als auch* ist ein zweigliedriger additiver Konnektor, dessen Glieder zwei Sachverhalte (in diesem Fall Schulabschluss und Ausbildungsabschluss) miteinander verbinden.

- (9) **Dazu** gehören etwa Demokratieerziehung, Europabildung, Berufs- und Studienorientierung, Gesundheitsprävention, interkulturelle Bildung oder Verbraucherbildung.

*Dazu* ist ein anaphorisches Pronominaladverb, das auf den Bezugsausdruck *zwölf Themenfelde* des vorangehenden Satzes rückverweist.

- (10) Das soll sicherstellen, dass alle Schüler auf einer gemeinsamen Grundlage lernen **und** noch individueller gefördert werden können.

*Und* ist eine additive Konjunktion, die in diesem Fall zwei Teilsätze miteinander verbindet.

### Analyse der Konnexion im englischen Text

- (11) **But** the country is not resting on its laurels.

*But* ('aber') verfügt über eine adversative Funktion und drückt einen Gegensatz aus: Im vorangehenden Satz wird das Schulsystem von Finnland gelobt; mit *but* wird hier ausgedrückt, dass diese Erfolge für das Land nicht genug sind und es im Begriff ist, sein Schulsystem zu reformieren.

- (12) Instead, the Finns are teaching phenomena — such as the European Union, **which** encompasses learning languages, history, politics, and geography.

*Which* ('was') ist ein anaphorisches Relativpronomen, das auf die Proposition des vorangehenden Teilsatzes verweist. Damit wird erklärt, was der sog. „Phänomen-Unterricht“ bedeutet.

- (13) Pasi Silander, Helsinki's development manager, says the world has changed with the spread of technology **and** many of the old ways of teaching have no practical purpose.

*And* ('und') ist eine additive Konjunktion, die in diesem Fall zwei Teilsätze miteinander verbindet.

- (14) Many teachers in Finland, many **of whom** have been teaching single subjects their whole careers, oppose the changes.

*Of whom* ('von denen') ist ein Relativpronomen, das in einer Partitivkonstruktion anaphorisch auf den Bezugsausdruck *teachers in Finland* ('Lehrer in Finnland') rückverweist.

- (15) Marjo Kyllonen, Helsinki's education manager and the person responsible for reforming the system in the capital, calls this "co-teaching" and teachers **who** agree to it get a small bonus on top of their salaries [...].

*Who* ('die') ist ein anaphorisches Relativpronomen, das auf den Bezugsausdruck *teachers* ('Lehrer') rückverweist.

### 6.5.2.2 Der Textverarbeitungsprozess

Nach der Vorstellung der aus der Forscherperspektive durchgeführten Textanalyse in drei Sprachen werden die während der Befragung zur Sprachhandlung ermittelten Gedanken des mit A3 identifizierten Probanden vorgestellt und in ihrer Bedeutung für das Textverstehen reflektiert.

Anhand der Analyse der **Ergebnisse der ersten Annäherung** lassen sich die für das Textverstehen des Probanden wichtigsten Wörter, die für das Verstehen des Gesamttextes unerlässlich sind, ermitteln.

Ungarischer Text:

A3 *hát akkor rádió- és televíziócsatornák hát alapjáraton a cím az a legfontosabb*

A3 *aztán rádió- és televíziócsatornák*

A3 *hát mert az foglalja össze igazából az egész szöveget [a cím]*

A3 *akkor mondjuk a gyerek mert ugye hát az iskola miatt és hát hogy nem is tudja hogy milyen hatásokkal találja szemben magát hát itt a hatások meg ez a nem tudás ugye ezen alapul az egész dolog és hát eligazodás és a médiaismeret tantárgy az iskolában ugye médiaismeretek tanulása alaptantervben rögzítve megtanulja mi a média és ismerje és működési mechanizmusát is ismerje és a gyakorlati alkalmazás*

A3 *hát mert szerintem ha ezeket külön kiragadjuk akkor nagyjából ki lehet következtetni ebből a pár szóból is hogy miről szól az egész szöveg*

Im ungarischen Text hat der Proband sowohl konkrete Schlüsselwörter wie *gyerek* ('Kind'), *rádió- és televíziócsatornák* ('Rundfunk- und Fernsehkanäle'), *hatások* ('Wirkungen') oder *médiaismeret tantárgy* ('Medienkenntnisse als Schulfach'), als auch längere Konstruktionen (Phrasen, Teilsätze) genannt, die für das Textverstehen aus seiner Perspektive von Bedeutung waren. Bei der Ermittlung der Schlüsselwörter war es auffallend, dass der Proband immer bewusst begründen konnte, warum er die genannten Wörter ausgewählt hat, was auf ein bewusstes Leserverhalten hindeutet. Es war für ihn andererseits nicht mehr so einfach, sich vom Textganzen zu distanzieren und ausschließlich auf die wichtigsten Informationen tragenden Wörter zu konzentrieren, da dies einer größeren Abstraktionsfähigkeit bedarf. Von den vom Probanden



erwähnten Schlüsselwörtern überlappen sich jedoch zwei mit den aus der Forscherperspektive ermittelten Wörtern: *gyerek* ('Kind') und *médiaismeret tantárgy* ('Medienkenntnisse als Schulfach'). Im Falle des dritten Schlüsselwortes *média* ('Medien') wurde vom Probanden als weiteres Element dieser Topikkette *rádió- és televíziócsatornák* ('Rundfunk- und Fernsehkanäle') identifiziert. Für den Probanden war es weiterhin charakteristisch, dass er die wichtige Rolle des Titels für das Textverstehen erkannt hat und auch dessen Funktion erläutern konnte: Er betrachtete den Titel als Ausgangspunkt, aus dem sich die Schlüsselwörter ableiten lassen.

### Deutscher Text

A3 *akkor ez a neue Unterrichtsfächer, Schüler*

A3 *Schulfach Lehrplan neuer Lehrplan Kinder und Jugendliche Sprach- und Medienbildung jedem Unterrichtsfach stattfinden erfolgreich Ausbildung abschließen zwölf Themenfelder Bezug zur Lebenswelt akkor Grundlagen für das Miteinander vermitteln ihre Lebensgestaltung Förderschwerpunkt Lernen Grundlage lernen individuell gefördert werden*

A3 *igazából ugyanaz mondjuk itt könnyebb volt így kiválasztani a kulcsszavakat mert én sem értettem minden szót és hát ezekből így kiderült a tartalma*

Ähnlich dem ungarischen Text wurden im deutschen Text ziemlich viele Wörter und Konstruktionen genannt, die zum Verstehen des Gesamttextes aus der Perspektive des Probanden einen wesentlichen Beitrag leisten. Unter diesen wurden die drei Wörter *Kinder*, *Schulfach* und *Lehrplan*, die während meiner Textanalyse auch ermittelt worden sind, ebenfalls erwähnt. Die Auswahl der Schlüsselwörter hängt auch mit dem Umgang des Probanden mit fremdsprachigen Texten zusammen. Aufgrund seiner Erläuterungen hat er Begriffe ausgewählt, die den Leitaden des Textinhalts bestimmen. Beim Lesen des deutschsprachigen Textes haben ihm die ausgewählten Schlüsselwörter geholfen, den Inhalt des Textes zu verstehen.

### Englischer Text

A3 *hát akkor legyen Finland és a the best school education system akkor schools learn basic education yet teaching by phenomenon traditional lessons world*

*has changed technology old ways no practical purpose computers reforming the system co-teaching ez a neve és hát teachers small bonus of their salaries*

A3 *hát igazából azonos a némettel hogy ha mondjuk nem értettem egy adott szót akkor a ki lehetett következtetni a többitől például vagy az ugyanaz*

Im Falle des englischen Textes wurden ebenfalls konkrete Wörter bzw. Phrasen als die wichtigsten informationstragenden Schlüsselemente im Text genannt. *Finland* ('Finnland'), *school* ('Schule') und *teacher* ('Lehrer') wurden aus der Forscher- und der Rezipientenperspektive gleichermaßen ermittelt. Der Proband hat bei der Begründung der Auswahl der Schlüsselwörter zwischen dem Lesen des deutschen und des englischen Textes eine Gemeinsamkeit hervorgehoben. Die ausgewählten Wörter haben ihm auch beim englischen Text geholfen, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren und den Sinn zu erfassen.

Nach der Auswahl der Themawörter wurden vom Probanden **in der zweiten Annäherung** die sprachlichen Mittel genannt, die auf die einzelnen Themawörter in den Texten Bezug nehmen.

Ungarischer Text

A3 *jó akkor a cím az a médiaismeret az alaptól kulcsszó mert például az első mondatban rögtön utal erre a rádió- és televíziócsatorna*

A3 *mi jön utána a távirányítóval az is ilyen média*

A3 *hát mert ezek ilyen technológiai újításokban benne voltak ugye a médiával kapcsolatos dolgok*

A3 *ugye a gyerekek mert hogy ifjúság utána megjelenik meg hogy médiaismeret tantárgy szóval ez megint a médiára*

A3 *ismétlés*

A3 *itt a gyerekek megint hát médiaismeretek tanulása tehát maga a tanulás és akkor így megint a tantárgy az iskola meg tantárgy tanulás iskola ez így egy csoportban van nagyjából akkor másodszorra is van hogy alaptanternv és akkor itt ugye megtanulja mi a média*

A3 *hát hogy az iskolában azért fontos hogy médiaismeret tantárgy legyen hogy hát több információt kapjon róla*

A<sub>3</sub> *média akkor a gyerekek a tanulás az iskola az alaptanterv [tanulás és iskola egynek számít] meg ide a médiatantárgy is tehát ez egy közeg nagyjából*

A<sub>3</sub> *a gyerekeket mondtam*

A<sub>3</sub> *fiatalság vagy ja ifjúság*

A<sub>3</sub> *szinonima*

A<sub>3</sub> *valami utalószót kéne mutató névmást [a gyerekre vonatkozóan]*

A<sub>3</sub> *az iskolába lépés az megint a fiatalságra utal*

A<sub>3</sub> *felnevekvő nemzedék hát ennyi*

A<sub>3</sub> *hát ismétlés ugye akkor szinonimahasználat vagy hát mutató névmások mondjuk ebben nem volt de többi szövegben például*

Der Proband versuchte im ungarischen Text die Themen komplex zu erfassen und die thematisch jeweils zugehörigen Elemente zu benennen. Sofort hob er den Titel als wichtiges Element bzw. Schlüsselement hervor. Ausgehend von diesem Schlüsselwort *médiaismeret* ('Medienkenntnisse') nannte er Elemente, die sich seines Erachtens darauf beziehen wie z.B. *rádió- és televíziósatorna* ('Rundfunk- und Fernsehkanäle'), *távírányítóval* ('mit Fernbedienung'). Obwohl er die logische Bedeutungsbeziehung zwischen diesen Elementen und dem Themawort erkannte, konnte er die Beziehung (in diesem Fall die Hyperonymie–Hyponymie-Beziehung) terminologisch nicht nennen. Beim Vorgehen war für den Probanden charakteristisch, dass er bei der Nennung der Elemente der Topikkette den thematischen und logischen Zusammenhang zwischen den Elementen und dem Themawort immer bewusst im Auge behielt. Auffallend war außerdem, dass er die zwei Themawörter *médiaismeret tantárgy* ('Medienkenntnisse als Schulfach') und *média* ('Medien') wegen der thematischen Ähnlichkeit als eine Gruppe behandelte. Als weitere größere Einheiten nannte er die Schule, zu der u.a. das Lernen, die Schulfächer und der Grundlehrplan gehören. Er versuchte auch die Zusammenhänge zwischen diesen Einheiten zu explizieren. Darüber hinaus nannte er das Schlüsselwort *gyerek* ('Kind'), worauf sich die Synonyme bzw. bedeutungsähnlichen Begriffe *fiatalság* und *ifjúság* ('Jugend') sowie *felnevekvő nemzedék* ('heranwachsende Generation') beziehen. Außer den Synonymen nannte er im Falle der Themawörter *média* und *médiaismeret* auch die Wiederholung als sprachliches Mittel der Bezugnahme. Interessanterweise wurde die Bedeutung der

Konjugation bei Bezugnahmen nicht erkannt, was sich einerseits auf den weniger bewussten Umgang mit der eigenen ungarischen Muttersprache, andererseits auf sprachtypologische Gründe zurückführen lässt.<sup>4</sup> Insgesamt hob er die Wiederholung und die Synonymie als dominierende sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter im ungarischen Text hervor. Außerdem nannte er auch die Demonstrativpronomen für diese Funktion.

### Deutscher Text

A3 *akkor az Unterrichtsfächer mert utána rögtön az első mondatban elkezd fel-sorolni ezeket az ilyen alaptantárgyakat hogy töri stb. ugye Kinder meg Berliner tehát a berlini gyerekekről szól ugye a Schülerekre utal megint a Jugendliche és akkor megint ugye leírja hogy in Berlin és Brandenburg akkor a Schul-fächer hát az Unterrichtsfächer Schüler Lehrplan*

A3 *Schüler Medienbildung akkor unterrichten Themenfelder és akkor ezeket utána fel is sorolja*

A3 *a tantárgyon belül*

A3 *akkor Lehrer Unterricht a Lebenswelt der Kinder herzustellen mert előtte meg volt egy ilyen erfolgreich tehát sikeres igen erfolgreiche Ausbildung ver-mitteln ihre Lebensgestaltung*

A3 *hát ez is az okaihoz amiért kell tanítani*

A3 *Kinder Jugendliche Schüler megint Schüler akkor dafür ez már ugye ilyen utaló*

A3 *hát a Kinderre talán*

A3 *Kindern megint Kindern és Schüler igen*

A3 *Schüler*

A3 *az Unterrichtsfächer*

A3 *hát a média ugye a Medienbildung*

A3 *Unterricht ugye ez a Lehrer-Lernen-Unterricht fogalmak*

A3 *hát így az Unterrichten belül ez mind arra utal*

---

4 In der sog. objektiven Konjugation des Ungarischen sind die – in den indoeuropäischen Sprachen in der Regel (auch) syntaktisch realisierten – Kontextpartner (Aktanten oder Ergänzungen) des Verbs häufig ausschließlich synthetisch (d.h. morphologisch) kodiert.

A3 és akkor hát talán így a célok ugye ami miatt van ez az új Unterrichtsfächer

A3 hát az is ismétléssel meg volt egy ilyen hogy Rahmenlehrplan meg igen itt az elején ez a neuer Lehrplan

A3 Rahmenlehrplan hát meg ugye volt az hogy a Lehrereket hogy a tanároknak mit kell tanítaniuk tehát az is arra utal csak az körbe van így írva

A3 meg ugye megadja a témákat is pontosan

A3 ismétlés meg ugye vannak a névmások ilyen utalószavak a dafür meg ezekre gondolok akkor szinonimák és körülírja vagy pedig kiegészítések úgy utal rá

Das bewusste rezeptive Vorgehen des Probanden war auch beim deutschen Text charakteristisch. Er nannte die drei Themawörter *Schulfach*, *Kinder* und *Lehrplan* und die die einzelnen Topikketten bildenden sprachlichen Elemente. Bei *Schulfach* nannte er das Synonym *Unterrichtsfach* und die einzelnen Schulfächer, die in der Hyperonymie–Hyponymie-Relation zum Themawort gehören. Bei *Kinder* erkannte er Synonyme wie *Schüler* und *Jugendliche* und verband in diesem Fall das Themawort mit dem Attribut *Berliner*. Bei *Lehrplan* wurde auch das Element *Rahmenlehrplan* erkannt. Außerdem erwähnte der Proband *Unterricht* als Themawort einer weiteren Gruppe, die mit den Elementen *Lehrer*, *Lernen*, *Medienbildung* und *Lebenswelt der Kinder* in einer logischen Beziehung steht. Die häufigsten sprachlichen Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter sind im deutschen Text dem Probanden zufolge Wiederholungen, Synonyme, Pronomen und Pronominaladverbien sowie Umschreibungen und Ergänzungen.

Englischer Text

A3 hát ugye a Finland megint a hely

A3 hát subject at school mert utána ez az education system azzal utal rá

A3 ismétlés [Finland]

A3 hát from a country a place to live itt megint a helyre utal megint country akkor Finland akkor the Finns a finnek in Finland in the capital ez a Finland-nek a fővárosa az Helsinki

A3 jó akkor Helsinkivel is

A3 jó és szerintem akkor ennyi

A3 *a school education hát meg maga a school a subject a teaching meg ugye a gyerekek*

A3 *school jó oké hát akkor education system*

A3 *hát mert iskola és ugye oktatási rendszer*

A3 *ugye megint erre utalnak a tantárgyak mathematics reading science hát igazából úgy az hogy az ami az iskolában van például a tanárok meg diákok a teachers ezek ezek mind azzal vannak összefüggésben és akkor education az megint megjelenik akkor English literature lessons teaching languages history politics geography chemistry learning subjects teachers teaching subjects system a system ugye education system megint teachers education manager tehát ez a szakértő és akkor go teaching megint a teachers*

A3 *hát főleg ismétlések voltak de ugye van az hogy így egy adott témán belül vannak ugye szavak amik kifejezetten hát visszaülnek*

A3 *hát amit a legelején felsoroltam a Helsinki meg ezek a Finland*

A3 *hát itt az életkor hogy gyerekeknek tehát ez a sixteen years old*

A3 *hát erre is az iskola utal hogy az iskolába ugye ilyen fiatalok járnak mármint igen hát ők tanulnak ott szerintem ennyi nem*

Im Falle des englischen Textes wurden die Themawörter mit den auf sie Bezug nehmenden Elementen systematisch behandelt. Der Proband nannte das Themawort *Finland* ('Finnland'), worauf sich als Wiederholung des Lexems nochmals *Finland*, dann *Helsinki* als Hauptstadt und *the Finns* ('die Finnen') als Einwohner beziehen. Der Proband verfügt über dieses Weltwissen, den logischen Zusammenhang zwischen Land, Hauptstadt und Einwohnern herstellen zu können. Die weiteren vom Probanden erwähnten Themawörter waren *subject* ('Schulfach') und *school* ('Schule') bzw. *school education* ('Schulsystem'), die er gemeinsam behandelte. Er differenzierte diesbezüglich nicht und zählte als Elemente dieser Topikkette(n) alle Akteure, die damit in einem logischen Zusammenhang stehen, z.B. *teaching* ('Unterricht'), *teacher* ('Lehrer'), *pupils* ('Schüler') und einige Schulfächer auf. Zusammenfassend nannte er die Wiederholung und die logischen Bedeutungsbeziehungen als sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter. Interessanterweise wurden von ihm die Pronomen, die im Text jedoch in einer ziemlich hohen An-

zahl zu finden sind, nicht erwähnt, was mit seiner für dieses Phänomen weniger oder nicht ausgeprägten Sprachaufmerksamkeit zusammenhängen dürfte.

### **Integrierte Behandlung der drei Sprachen in Bezug auf die sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter**

*A3 igazából hasonló mármint igazából azonosak is szinonimák ismétlések akkor hát egy adott témát boncolgatnak vagy kiegészítik vagy utalószavakat használnak*

Der Proband verfügt über die Fähigkeit, die sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter in den drei Sprachen integriert zu behandeln und die Gemeinsamkeiten sprachenübergreifend festzustellen. Seines Erachtens dienen in allen drei Sprachen die Wiederholung, die Synonymie und die Verweiswörter als Mittel der Bezugnahme. Außerdem werden Themen teilweise ergänzt, teilweise ausgeführt und die ergänzenden bzw. ausführenden Elemente fungieren als sprachliche Mittel der Bezugnahme.

**Die dritte Annäherung** stellt die Ermittlung der textuellen Funktion der Konnektoren in den einzelnen Sprachen aus der Rezipientenperspektive in den Mittelpunkt.

#### **Ungarischer Text**

(1) **Ha** húsz kezem lenne, **akkor** sem tudnám megszámolni, hány rádió- és televíziócsatorna között választhatunk. – A3: *akkor ugye a ha-akkor ez egy lehetőségre utal hogyha tehát hogy feltételes dologra hogyha az lenne és az akkor ennek az okát mutatja meg [...] jó tehát az akkor a ha-val van összefüggésben mert az akkor az azt magyarázza el hogy miért tehát az okát adja meg*

(2) A legtöbb gyerek, amikor a távirányító gombjait nyomkodja, nem is tudja igazából, **milyen** hatásokkal találja szembe magát. – A3: *a legtöbb gyerek hát a milyen igazából itt magának a hatásoknak a többféleségére utal esetleg*

(3) Természetesen **ez azt** jelenti, **hogy** médiaismeretet tanulhatnak más tantárgy keretében is, **de** lesz olyan iskola, ahol a médiaismeret önálló tantárgyként fog megjelenni. – A3: *ez azt jelenti ezek mutató névmások és ez az előző mondatra utal vissza a szövegből tehát hogy a médiaismereteket tanuljanak és*

*ez hogy azt tanuljanak jelenti azt tehát az ezt magyarázza az azt-tal [...] és akkor hogy tehát ez az azt egészíti ki a hogy-gyal tehát ezek teljesen így egymásra épülnek és ugye ellentét jön létre a de kötőszóval mert megmutatja a másik oldalát is a hogy-nak igen tehát ez egy teljesen összetett mondat lesz*

(4) A médiaismeret tárgy bevezetésének célja, hogy a felnövekvő nemzedék megtanulja, **mi** az a média, ismerje mind az írott, mind a képi, mind a hangos médiákat, és tudja ezeknek az alapvető működési mechanizmusait. – A3: *mi az a média hát igazából egy kérdőszó viszont megadja az értelmét hogy a médiának a hát nem nem is ez a definíciójára hanem hogy ezt hogy fejezzem ki tehát hogy a médiának a lényegére tehát így arról fognak tanulni hát igen hát itt a médiát teszi központba ezáltal ráutal*

(5) **Nemcsak** a technikai ismeretek elméleti elsajátítása lesz fontos, **hanem** ezek gyakorlati alkalmazása is. – A3: *a nemcsak az ugye kiegészíti az előző mondatot ja nem nem ezt a mondatot igen tehát a nemcsak az a hanem-re fog utalni tehát van egy alapinformáció ez a technikai ismeretek elméleti elsajátítása és pluszban tehát nemcsak ez hanem még a gyakorlati alkalmazása is fontos – I: oké jó mehetünk tovább a németre*

#### Deutscher Text

(6) Dieser legt fest, **was** die Schüler wissen sollen und orientiert sich an von den Kultusministern festgelegten Standards. – A3: *a was ugye hogy mi was die Schüler wissen sollen tehát, hogy mi az amit ők tudni akarnak ez megint hát a magára a tudásra fekteti a hangsúlyt*

(7) Zu den wichtigen Neuerungen gehört, **dass** Sprach- und Medienbildung künftig in jedem Unterrichtsfach stattfinden. – A3: *hát a dass ugye az hogy és ez elmagyarázza az első tagmondatot ez egy ilyen mellérendelő mondat lesz*

(8) Beide Kompetenzen seien Voraussetzung **dafür**, **dass** die Kinder **sowohl** die Schule **als auch** eine Ausbildung erfolgreich abschließen können, hieß es. – A3: *akkor a dafür az is egy mutató és az a huh a für az az igének a vonzata gondolom az előzőből talán megnézem mert ebben nem vagyok biztos [...] hát igazából ez a mondat ez teljesen hasonló ehhez ami ilyen nagyon összetett volt tehát hogy mi mit magyaráz mivel van ellentétben és mi mire utal tehát ez me-*



*gint azon alapul dass az megint a hogy sowohl és hogy mint ez is és akkor itt még példát is állít akkor sikeres zárást tudnak tenni*

(9) **Dazu** gehören etwa Demokratieerziehung, Europabildung, Berufs- und Studienorientierung, Gesundheitsprävention, interkulturelle Bildung oder Verbraucherbildung. – A3: *ugye a dazu az megint utalás és akkor itt volt ez a témafelsorolás volt igen igen*

(10) Das soll sicherstellen, dass alle Schüler auf einer gemeinsamen Grundlage lernen **und** noch individueller gefördert werden können. – A3: *das soll sicherstellen hát az és az kiegészíti igazából és akkor lehet mellévenni a noch-ot is mert ugye és még ez is*

#### Englischer Text

(11) **But** the country is not resting on its laurels. – A3: *akkor a but az előző mondatnak az ellentéte mert ugye az de*

(12) Instead, the Finns are teaching phenomena—such as the European Union, **which** encompasses learning languages, history, politics, and geography. – A3: *ugye a which az visszautal erre a részre hogy milyen fenoména szerint tanítanak a finnek ugye és hát ugye ez magyarázza igazából*

(13) Pasi Silander, Helsinki's development manager, says the world has changed with the spread of technology **and** many of the old ways of teaching have no practical purpose. – A3: *az end az megint kiegészítés*

(14) Many teachers in Finland, many **of whom** have been teaching single subjects their whole careers, oppose the changes. – A3: *az of whom hát az mutatja hogy valaminek a tartozéka tehát many teachers in Finland tehát ez is kiegészíti és akkor hát igazából ez mind összekapcsolja a két mondatot*

(15) Marjo Kyllonen, Helsinki's education manager and the person responsible for reforming the system in the capital, calls this “co-teaching” and teachers **who** agree to it get a small bonus on top of their salaries [...]. – A3: *és ugye a who-nál az visszautal a teachers-re hogy ugye róluk van szó tehát a tanárok akik egyetértenek ezekkel a dolgokkal*

A3 *hát igazából szerintem nincs [különbség]*

A3 *mert funkciójukat tekintve azonosak tehát vagy a mondatokat vagy a mondatrészeket kapcsolják össze pluszban egyértelműsítik a mondanivalót azzal hogy visszautalnak adott szavakra*

In Bezug auf die textuelle Funktion ausgewählter Konnektoren konnte der Proband sowohl ihre verbindenden, als auch ihre verweisenden Funktionen satzübergreifend und sprachenunabhängig ermitteln. Er hat eindeutig zum Ausdruck gebracht, dass diese Funktionen in den einzelnen Sprachen identisch sind und in diesen Funktionen zur Textkohärenz sprachenunabhängig beitragen. Für Proband A3 war außerdem charakteristisch, dass er die Konnektoren und ihre textuelle Funktion satzübergreifend im ganzen Text und nicht Satz für Satz untersuchte.

### 6.5.2.3 Das Textverständnis

Obwohl der Proband während des reflektierten Interviews bewusst mit dem Text umgehen konnte, lassen sich bei den verständniskontrollierenden Fragen einige Abweichungen entdecken. Es kann behauptet werden, dass er alle drei Texte verstanden, aber nicht überall vollständige Antworten gegeben hat. Das kann auch mit der Steuerung der Aufmerksamkeit erklärt werden (übrigens hat der Proband zu jedem Text je vier richtige Antworten gegeben). Für die Antworten ist charakteristisch, dass sie eher stichwortartig formuliert wurden und sich tatsächlich auf das Wesentliche konzentrieren.

Zu den drei Texten wurden folgende Fragen formuliert und von dem Probanden beantwortet:

a) Kérdések a magyar szöveghez

1. Mivel szembesülhetnek a gyerekek, amikor számos rádió- és televíziócsatorna közül választhatnak?
2. Miben segít majd a médiaismeret tantárgy a szakértők szerint?
3. Milyen módon lesz az iskolákban a médiaismeret tantárgy elérhető a gyerekek számára?
4. Hol van rögzítve, hogy az új tantárgy keretein belül mit kell tanulni?
5. Mi a tárgy bevezetésének a célja?

b) Fragen zum deutschen Text:

1. Was wird im neuen Rahmenlehrplan festgelegt?
2. Warum ist Sprach- und Medienbildung wichtig für Lernende?
3. Was wird das Ziel der Behandlung der zwölf Themenbereiche im Unterricht sein?
4. Warum ist die Stärkung der erzieherischen Aufgabe von Lehrenden wichtig?
5. Was ist das Ziel dessen, dass der Rahmenlehrplan sowohl für die Klassenstufen eins bis zehn, als auch für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen gilt?

c) Questions on the English text:

1. Why do teachers in other countries think that Finland is a wonderful place to live in?
2. What is the most radical overhaul Finland is considering in basic education?
3. What is taught in Finland instead of English Literature and Physics?
4. What does Helsinki's development manager explain the proposed changes with?
5. Who is against the new system and why?

#### 6.5.2.4 Die Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen

Aufgrund des Fragebogens zur Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen lässt sich anhand der Antworten des Probanden zu den Problemen, die beim Lesen der Texte in den drei Sprachen auftauchen können, Folgendes feststellen. Für Proband A3 hat das Lesen des deutschsprachigen Textes die meisten Schwierigkeiten bereitet. Nach eigener Einschätzung hatte er vor allem Probleme mit dem Wortschatz des Textes und mit der Ermittlung der textuellen Funktion der Konnektoren, außerdem war für ihn die Ermittlung der Textthemen etwas problematisch. Diese Schwierigkeiten lassen sich teilweise damit erklären, dass der Proband Deutsch als zweite Fremdsprache lernt und der deutschsprachige Text einerseits über komplexe sprachliche Strukturen und einen themenspezifischen Wortschatz verfügt, andererseits auch eine kognitive Herausforderung bedeutete. Die Identifizierung und Ermittlung der

textuellen Funktion der Konnektoren und Themen im Text verlangen von den Lesenden eine kognitive Arbeit, hochgradige Bewusstheit beim Umgang mit dem Text und eine gut ausgebaute Textkompetenz, was der Proband auch bei den beiden anderen Texten als problematisch bezeichnet hat. Das ist auch ein Beweis dafür, dass die in der vorliegenden Forschung untersuchten Teilkompetenzen der Textkompetenz zwischen den Sprachen transferierbar sind, wenn aber diesbezügliche Probleme in einer Sprache auftauchen, sich auch beim Transfer Schwierigkeiten ergeben (können), die im Unterricht sprachen- und fächerübergreifend überwunden werden müssen. Die Identifizierung und Ermittlung der textuellen Funktion von Konnektoren und Themen im Text hängen natürlich auch mit der Komplexität des Textes zusammen.

In Bezug auf den Wechsel zwischen den Sprachen hielt der Proband den Wechsel von einer Fremdsprache in eine andere überhaupt für problematisch. Dabei nannte er konkret den Wechsel vom Deutschen ins Englische, was allerdings widersprüchlich anmutet. In der ersten Annäherung nannte der Proband keine Probleme beim Wechsel vom Ungarischen ins Deutsche, in der zweiten Annäherung gab er jedoch mehrere Problemquellen an, die das Lesen von Texten in germanischen Sprachen nach dem Lesen des ungarischen Textes erschweren können. Das kann vielleicht damit erklärt werden, dass er in der ersten Annäherung wahrscheinlich an die konkrete Forschungssituation dachte, in der zweiten Annäherung im Allgemeinen an Lesesituationen überhaupt; ein anderer möglicher Grund dürfte u.U. wieder einmal der sprachtypologische Unterschied in der lexikalischen Kodierung semantischer Konzepte zwischen den diesbezüglich eher „verwandten“ Ungarisch und Deutsch einerseits vs. dem überwiegend idiomatisch kodierten Englisch andererseits sein.

Nach Ansicht des Probanden verfügt er über Lesestrategien, die er beim Lesen einsetzen kann. Explizit nannte er die Strategie „Bedeutung unbekannter Wörter erschließen“ und zählte dabei die Möglichkeiten auf, die er verwendet, um dieses Ziel zu erreichen. Er versucht die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext zu erschließen, im Deutschen die Wörter zu segmentieren und ihre Bedeutung auch mit Hilfe von Wortbildungsregularitäten herauszufinden, was von einem bewussten strategischen Leseverhalten zeugt. Außerdem nannte er als Strategie die Verwendung von Verweiswörtern und Synonymen beim Lesen. Es ist an und für sich erfreulich, dass der Proband

als Rezipient seine Aufmerksamkeit beim Lesen auf die Verweiswörter und dadurch auf die Wiederaufnahmestrukturen im Text richtet. Diese bewusste strategische Haltung lässt sich darauf zurückführen, dass dem Probanden sowohl im Muttersprachen- als auch im Fremdsprachenunterricht bereits Lese-strategien vermittelt wurden, die er seines Erachtens zwischen den Sprachen transferieren kann. Interessant ist die Herangehensweise, wie der Proband Texte im Ungarischen bzw. in der Fremdsprache liest. Beim Lesen ungarischer Texte achtet er weniger auf Schlüsselwörter und Konnektoren, vielmehr jedoch auf die Themasätze. Demgegenüber sind diese Themasätze für ihn beim Lesen von Texten in der Fremdsprache weniger wichtig, einen größeren Wert legt er hier auf die Ermittlung der Schlüsselwörter und der Konnektoren, obwohl diese beiden für ihn in der Forschungssituation eher problematisch waren.

## **6.6      Forschungsergebnisse in ihrer Bedeutung             für die individuelle Mehrsprachigkeit**

Die vorliegende Forschung setzte sich zum Ziel, die Besonderheiten der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen von Sprachlernenden mit L1 Ungarisch im rezeptiven Bereich zu erfassen. In die Forschung wurden die finno-ugrische Sprache Ungarisch und die germanischen Sprachen Deutsch und Englisch einbezogen.

Bei der Erfassung der Besonderheiten der Sprachhandlungsfähigkeit in diesen drei Sprachen wurde die Handlungsqualität der Sprache (Fandrych 2010: 174) in den Mittelpunkt gestellt und somit die vergleichende Untersuchung auf den Text- und Diskursbereich bezogen. Durch den Vergleich der Handlungsqualität der Sprachen sollten die sprachlichen Mittel in ihrer Funktion in Texten und Diskursen in den jeweiligen Sprachen erfasst werden.

Aufgrund der durchgeführten textlinguistischen Analyse konnte ermittelt werden, dass zwischen den Wörtern in einem Text in Bezug auf das Verstehen als sprachliche Handlung größere funktionale Unterschiede bestehen. Es gibt Wörter, deren Verstehen und textuelle Funktion resp. deren Wahrnehmung eine wichtige Voraussetzung für das Verstehen des Gesamttextes darstellen. Diese sprachlichen Mittel wirken satzübergreifend, leiten den Rezipienten

beim Lesen und lassen ihn den Text als kohärentes Ganzes erleben. Anhand der textlinguistischen Analyse wurde die Oberfläche des Textes erfasst und dabei festgestellt, welche expliziten sprachlichen Mittel als Indikatoren den Textverarbeitungsprozess in Gang setzen und wie sie bei der Herstellung inhaltlicher Bezüge im Text genutzt werden können. Nach dem Vergleich der drei Sprachen wurde festgestellt, dass sich die einzelnen Sprachen in der sprachlichen Realisierung der Inhalte unterscheiden. Die Ergebnisse der Textanalyse können bei der Ermittlung der Besonderheiten der sprachlichen Handlungsfähigkeit genutzt werden.

### **6.6.1 Textuelle Funktion der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter**

In diesem Abschnitt werden anhand der Analyseergebnisse die erfassten Besonderheiten der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter als Sprachhandlung vorgestellt. Dabei wird erörtert, welche textuelle Funktion die sprachlichen Mittel erfüllen und wie sie bei der Bezugnahme genutzt werden. Bei der Bezugnahme wird zum einen auf die sprachenabhängigen, zum anderen auf die sprachenunabhängigen Mittel eingegangen.

#### **Sprachenabhängige Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter**

Während der textlinguistischen Analyse konnte ermittelt werden, dass zu den Besonderheiten der sprachenabhängigen sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter die Bezugnahme durch Flexive der Konjugation, durch Verbformen, Possessivflexive und Pronomen gehören:

- a) Die Bezugnahme auf die Themawörter in den ungarischen Texten erfolgt am häufigsten durch Flexive der Konjugation. Da das Ungarische eine Pro-Drop-Sprache ist, d.h. die Personalpronomina in neutralen Sätzen weggelassen werden können (Brdar-Szabó 2010b: 733), erfolgt die Wiederaufnahme der Themawörter durch die Konjugation bzw. durch die Kongruenz von Subjekt und Prädikat.
- b) Im Ungarischen werden zwei Konjugationsarten: eine bestimmte oder objektive (ung. tárgyas ragozás) und eine unbestimmte oder subjektive

(ung. *alanyi ragozás*) unterschieden. Die bestimmte Konjugation zeichnet sich dadurch aus, dass sich das Verb auf ein Akkusativobjekt bezieht, das einen bestimmten Artikel enthält oder auf andere Weise als bestimmt betrachtet wird. Dabei muss das „bestimmte“ Objekt selbst nicht unbedingt im Satz realisiert sein, sondern kann bloß „mitgedacht“ werden. Die Verbformen der bestimmten Konjugation enthalten Informationen über die Person, den Numerus bzw. das definite Objekt. Diese Verbformen sind viel komplexer als die ihnen entsprechenden syntaktisch kodierten Valenzstrukturen des Deutschen (Brdar-Szabó 2010b: 734). Bei „unbestimmten“ Akkusativobjekten und bei Objekten in sonstigen Fällen wird die unbestimmte Konjugation verwendet. So übernehmen also Verbformen eine wichtige Wiederaufnahmefunktion im Text (Perge 2015a).

- c) Verbformen und Flexive der Konjugation spielen bei der Bezugnahme sowohl im Gegenwarts- als auch im Vergangenheitstempus eine wichtige Rolle. Im Ungarischen werden im Präsens die einzelnen Personen (sowohl im Singular als auch im Plural) durch unterschiedliche Personalendungen kodiert. Aufgrund dieser Flexive können die jeweiligen Personen identifiziert werden (Szikszainé 2006). Beim Textverstehen konzentrieren sich Muttersprachler mit L1 Ungarisch automatisch auf das Wortende und dadurch auf die Flexive, die den einzelnen Personen zugeordnet werden. Demgegenüber verlangt die Identifizierung der grammatischen Person in den germanischen Sprachen (auch) die Berücksichtigung der jeweiligen Subjektpronomen. Im Englischen verfügen die Pronomen über eine Schlüsselrolle, da die Verbformen ausschließlich in der dritten Person Singular ein Personalflexiv (-s) bekommen. In den übrigen Personen sind die Formen identisch und können nur mithilfe entsprechender Subjektpronomen den einzelnen Personen zugeordnet werden.
- d) Im Rahmen der Analyse konnte gezeigt werden, dass die Possessivflexive als Mittel der Wiederaufnahme nur für das Ungarische charakteristisch sind. Die Possessivendungen unterscheiden sich auch in den einzelnen Personen und die diesen versehenen Substantive können gegebenenfalls noch weiter flektiert werden. Beim Verstehen müssen Lesende in der ungarischen Sprache den Wortstamm und die Funktion verschiedener Flexive identifizieren. Das Possessivverhältnis wird in den germanischen Sprachen analytisch durch pränominalen Possessivpronomen bzw. Possessiv-

artikel ausgedrückt. Beim Lesen von Texten in den beiden germanischen Sprachen müssen Lesende ihre Aufmerksamkeit auf die Position vor das Nomen lenken. Eine weitere kognitive Herausforderung kann dem Lesenden die Wahrnehmung des Genus in der dritten Person Singular im Deutschen (*sein, ihr, sein*) und im Englischen (*his, her, its*) bedeuten. Außerdem muss er im Deutschen die grammatischen Kategorien des Substantivs (Person, Numerus, Genus, Kasus) auch am jeweiligen Possessivartikel erkennen können. Diese Informationen werden im Ungarischen durch Possessiv- und Kasusflexive am Wortende realisiert.

- e) Des Weiteren konnte ermittelt werden, dass in der deutschen und englischen Sprache die Pronominalisierung das häufigste sprachenspezifische Mittel der Wiederaufnahme darstellt. In den meisten Fällen wurde mit dem Personal- und Possessivpronomen auf die Themawörter Bezug genommen. Von Muttersprachlern mit L1 Ungarisch verlangt die Zuordnung der Pronomen zu den jeweiligen Referenzträgern eine kognitive Herausforderung, da in diesen zwei germanischen Sprachen in der dritten Person Singular drei Genera zu unterscheiden sind.
- f) Wie schon oben erwähnt wurde, ist das Ungarische eine Pro-Drop-Sprache, in der Personalpronomen nur in bestimmten Fällen ihrer Akzentuierung realisiert werden. Über diese Art von Pronomen hinaus finden sich in allen drei Sprachen Reflexiv-, Relativ-, Reziprok-, Indefinit- und Demonstrativpronomen. Das Vorhandensein und die textuelle Funktion dieser Pronomen sind also zwar sprachenübergreifend, die Wahrnehmung und die Identifizierung der einzelnen Pronomen verlangen beim Textverstehen in den drei Sprachen jedoch eine unterschiedliche kognitive Herausforderung.
  - Das Reflexivpronomen verfügt in allen drei Sprachen über die gleiche textuelle Funktion und stellt eine Form des anaphorischen Bezugs dar. Es erlaubt dadurch den Rückbezug auf eingeführte Gegenstände und Personen im Satz (Duden 2006: 279). Im Ungarischen gibt es nur eine Form des Reflexivpronomens (*maga*), das für die drei Personen im Singular und im Plural unterschiedliche Marker hat. Die markierten Formen können noch weiter flektiert werden. In den analysierten Texten kommen nur die flektierten Formen der dritten Person im Singular und im Plural vor (*maga, magukról, magát, ma-*



*gával, magában, magának, magukat*). Dabei müssen Lesende auch die Funktion der jeweiligen Flexive identifizieren und ermitteln. In der deutschen Sprache müssen beim Verstehen in Bezug auf das Reflexivpronomen die drei Personen, die zwei Numeri und auch die Kasus mit berücksichtigt werden. Im Falle dieses Pronomens wird aber nach dem Genus kein Unterschied gemacht. Eine ähnliche kognitive Leistung erfordern die Reflexivpronomen im Englischen, wo es ebenfalls unterschiedliche Formen für die sechs Personen gibt, wobei auch noch nach dem Genus in der dritten Person Singular unterschieden wird. Außerdem müssen Lesende mit der Rechtschreibung der Singular- und Pluralformen bewusst umgehen, da sie sich voneinander unterscheiden (*herself, yourselves*).

- In allen drei Texten befinden sich verschiedene Formen von Indefinitpronomen, die sich auf Personen bzw. Sachverhalte im Text beziehen, ohne bestimmt oder für die Rezipienten identifizierbar zu sein (Duden 2006: 316). Wie bei anderen Pronomen, lassen sich im Ungarischen auch Indefinitpronomen flektieren (ung. *másik, néme-lyeknél, másoknál, sokan*; dt. *anderer, manche*; engl. *one, some, others, everyone*).
- In Bezug auf Reziprokkpronomen kann festgestellt werden, dass ihre Wahrnehmung Lesende vor die gleiche kognitive Herausforderung stellt und sie in allen drei Sprachen nur eine Form, die mit weiteren Affixen versehen werden können, aufweisen (ung. *egymással, egymáshoz*; dt. *einander, zueinander*; engl. *together*).
- Im Ungarischen gibt es zwei Formen von Demonstrativpronomen, die in allen Sprachen auf Personen bzw. Sachverhalte im Wahrnehmungsfeld verweisen oder textdeiktisch verwendet werden (Tátrai 2011). Diese zwei Formen (*ez, az*) und ihre flektierten Formen (*ezek, azok*) müssen vom Lesenden wahrgenommen werden. Eine weitere kognitive Leistung ist es, zu erkennen, dass sich *ez* auf nahe und *az* auf ferne Sachverhalte bezieht. Im Deutschen verlangt die Ermittlung der Textfunktion von Demonstrativpronomen eine größere Leistung, da sie nach Kasus, Numerus und auch Genus flektiert werden (*dieser, solche*). Das Konzept der ‚Ferne‘ vs. ‚Nähe‘ spielt auch in den germanischen Sprachen eine Rolle. Das Englische ist in dieser

Hinsicht dem Ungarischen ähnlich, da es – typologisch gesehen – den gleichen Unterschied zwischen den zwei Formen im Singular und im Plural aufweist (*this, that* – *these, those*).

- In Bezug auf das Relativpronomen kann festgestellt werden, dass dessen Identifizierung im Deutschen die größte kognitive Leistung voraussetzt. Lesende müssen nicht nur den Bezugsausdruck und die anaphorische bzw. kataphorische Verweisrichtung ermitteln, sondern müssen sich auch auf den Numerus, das Genus und den Kasus des Bezugsausdrucks konzentrieren (*welche, die, deren, wer, in denen, bei denen, in der, in das*). Im Englischen wird die Aufmerksamkeit einerseits dadurch gelenkt, ob es beim Bezugsausdruck um Personen oder um Gegenstände geht (*that, which, who*), andererseits durch den Kasus (*whom, whose*). Im Ungarischen ist auch zu beachten, ob der Bezugsausdruck eine Person oder ein Gegenstand ist (*aki, amely/mely* – wobei die Verwendung von *mely* oder *amely* bei Gegenständen stilistisch geregelt ist). Im Ungarischen müssen Lesende, wie bei anderen Pronomen, auch die flektierten Formen von Relativpronomen wahrnehmen können (*melyeknek, amelynek, melyek, akiknek, amelyben*).
- Im Englischen wird oft das Personalpronomen *you* verwendet, um Lesende oder eine Gruppe von Lesenden anzusprechen. Außerdem kommt hier auch häufig vor, dass das Personalpronomen *we* verwendet wird, was die Identifizierung des Autors mit einer bestimmten Gruppe signalisiert. Daraus ergibt sich in vielen englischen Texten der große Anteil der Pronominalisierung. Es gibt Texte, in denen das Themawort selbst ein Pronomen ist, das im Weiteren auch nur mit Pronomen wiederaufgenommen wird. Von Lesenden verlangt dies zuerst die Identifizierung des Pronomens als Themawort und danach die Identifizierung der Elemente der Topikkette.
- Im Englischen kommt öfters ein Perspektivenwechsel vor, indem sich die erste und dritte Person Singular abwechseln. In vielen Fällen wird die direkte Rede verwendet, wenn die erste Person Singular verwendet wird, was auch eine bewusste Sprachaufmerksamkeit des Lesenden verlangt.

### **Sprachenunabhängige Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter**

Über die oben erläuterten sprachenspezifischen Mittel der Wiederaufnahme hinaus wurden während der Analyse auch universale, d.h. sprachenunabhängige Mittel ermittelt. Die Themawörter der Topikketten wurden in allen drei Sprachen in einer großen Anzahl durch die Lexemwiederholung wiederaufgenommen. Außerdem stellen auch die synonymen (bedeutungsähnlichen und sinngleichen) Ausdrücke Mittel der Wiederaufnahme dar. Universale Mittel sind außerdem die Ellipse, die Hyperonymie–Hyponymie-Beziehungen und Erklärungen, wenn bestimmte Begriffe erörtert bzw. erläutert werden. In allen drei Sprachen finden sich Beispiele dafür, dass Elemente der Topikketten durch solche Begriffe wiederaufgenommen worden sind, die mit dem jeweiligen Themawort in einer semantischen Relation oder in einer logischen Bedeutungsbeziehung stehen. Darüber hinaus dienen auch Wortbildungsmittel zur Wiederaufnahme. Im Bereich der Wortbildung zeichnen sich zwei Tendenzen ab: Einerseits werden Wörter einer anderen Wortart (denominales Adjektiv, denominales Verb, denominales Substantiv), andererseits Komposita gebildet. Beim Verstehen sind beide Verfahren von hoher Relevanz, da Lesende ihre Aufmerksamkeit sowohl auf die Ausgangseinheiten, als auch auf die Wortbildungsprodukte lenken sollen.

#### **6.6.2 Textuelle Funktion der sprachlichen Mittel für die Konnexion**

Bei der Analyse der sprachlichen Mittel der Bezugnahme wurde festgestellt, dass im Gebrauch der referenzidentischen sprachlichen Mittel zwischen dem Ungarischen und den beiden in die Analyse einbezogenen germanischen Sprachen in verschiedenen Bereichen Unterschiede bestehen.

Aufgrund der Analyse der Konnektoren lässt sich feststellen, dass sich die einzelnen Sprachen in dieser Hinsicht voneinander nicht unterscheiden. Lesende müssen bei der Ermittlung der textuellen Funktion von Konnektoren in allen drei Sprachen die gleiche kognitive Arbeit leisten, die demnach universale Merkmale hat. Die den Textkohäsion stiftenden satzübergreifenden sprachlichen Mittel verfügen sprachenunabhängig über die gleiche textuelle Funktion. Vom Lesenden wird sowohl im Ungarischen, als auch in den ger-

manischen Sprachen verlangt, den jeweiligen Konnektor zu identifizieren, dessen textuelle Funktion bzw. Leistung bei der Textkohäsion und der Textkohärenz zu erkennen. Es ist eine universale Eigenschaft der Konnektoren, dass sie entweder Sachverhalte verbinden oder auf Sachverhalte rück- oder vorverweisen. Vom Rezipienten ist also zu erwarten, dass er anaphorisch und kataphorisch denken kann bzw. die verbindende Funktion von bestimmten Konnektoren erkennt. In den einzelnen Sprachen muss der Leser die gleiche kognitive Arbeit bei der Ermittlung anaphorischer bzw. kataphorischer Verweismittel und des Bezugsausdrucks leisten.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass die die Konnexion herstellenden sprachlichen Mittel in der vorliegenden Arbeit im Gegensatz zur traditionellen systemlinguistischen Auffassung funktional betrachtet werden und aufgrund ihrer textuellen Funktion, die in den drei analysierten Sprachen identisch ist, untersucht werden.

Anhand der analysierten Konnektoren lassen sich sechs dominante Gruppen ermitteln, die bei der Textkonnexion eine entscheidende Rolle spielen. Diese sind 1) die Junktionen (nebenordnende Konjunktionen und unterordnende Subjunktionen), 2) die Konjunkionaladverbien, 3) die Pronominaladverbien, 4) die Interrogativadverbien, 5) die Relativ- und Demonstrativpronomen; darüber hinaus wurden auch in den analysierten Texten sporadisch einige 6) Lokaladverbien und Abtönungspartikel gefunden. Im Folgenden wird zusammengefasst, welche Beispiele sich für die einzelnen Gruppen in den Texten finden und über welche textuelle Funktion sie in den drei Sprachen verfügen.

### Junktionen

- Adversative Konjunktionen, die zur Herstellung eines Gegensatzes beitragen: ung. *de*, dt. *aber* und engl. *but*. Dabei muss angemerkt werden, dass einige Konnektoren polyfunktional sind und nicht nur eine textuelle Funktion einnehmen können. Sie werden in den analysierten Texten nicht nur als Konjunktion, sondern auch als Abtönungspartikel, Konjunkionaladverbien und als additive Konjunktion verwendet. Um die jeweilige textuelle Funktion eines Konnektors bestimmen und ermitteln zu können, müssen seine im Satz eingenommene Position und seine ganzheitliche Bedeutung mit berücksichtigt werden. Dies verlangt von

Lesenden eine sorgfältige Analyse des Textes, Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit (Iványi 2012; Kránicz 2014), was aber nicht sprachengebunden ist und für Lesende die gleiche kognitive Arbeit in den einzelnen Sprachen bedeutet.

- Eine ebenso polyfunktionale Subjunktion ist im Ungarischen *hogy*, die einerseits zum Ausdruck finaler Relationen dienen kann, indem ein Ziel angegeben wird; andererseits fungiert sie als neutrale Subjunktion, die einen Subjekt- oder Objektsatz einleitet. Im Falle eines Finalsatzes verbindet sich *hogy* oft mit dem Adverb *azért* im Hauptsatz und sie bedingen einander bzw. gehören zusammen. Bei Subjekt- und Objektsätzen kann im Hauptsatz ein verweisendes Demonstrativpronomen (*az*, *azt*) stehen, das sich ähnlich wie vorhin mit *hogy* verknüpft. Sowohl im Deutschen als auch im Englischen gibt es Konnektoren, die die gleichen textuellen Funktionen haben wie *hogy*, sie sind aber nicht polyfunktional. Finale Relationen werden im Deutschen je nach dem, ob das Subjekt im Haupt- und Nebensatz identisch ist oder nicht, mit *damit* bzw. *um... zu* ausgedrückt. Die neutrale Subjunktion stellt im Deutschen das junktive Element *dass* dar; im Englischen werden Finalsätze mit *in order to* bzw. *so that* ausgedrückt und Subjekt- bzw. Objektsätze mit *that* eingeführt; im Ungarischen verlangt die Ermittlung der textuellen Funktion von *hogy* allerdings eine größere kognitive Leistung, da die Subjunktion in mehreren Funktionen stehen kann.
- Eine andere neutrale Subjunktion, die die „rein syntaktische Funktion der Unterordnung ausübt“ (Duden 2006: 633) und eine Art Zweifel bzw. Unsicherheit ausdrückt, sind die auch als „irrelevanzkonditional“ bezeichneten Konnektoren ung. *vajon... -e*, dt. *ob*, engl. *whether*.
- Kausale Konnektoren, die eine Bedingung ausdrücken sind ung. *mert/mivel*, dt. *weil/denn/da*, engl. *because*. Im Ungarischen verbindet sich *mert* oft mit dem Adverb *azért* im Hauptsatz und drückt mit Letzterem zusammen die kausale Relation aus.
- Die disjunktiven oder alternativen Konjunktionen, die zwei sich gegenseitig ausschließende Propositionen verbinden, sind ung. *vagy*, dt. *oder*, engl. *or*.

- Additive, d.h. anreihende *Konjunktionen*, die entweder bei einer Aufzählung oder bei der Verbindung von Teilsätzen oder Elementen im Satz verwendet werden, sind ung. *és*, dt. *und*, engl. *and*.
- Weitere additive Konnektoren sind noch ung. *illetve* ('beziehungsweise') und dt. *sowie*.
- In den analysierten Texten befinden sich auch zwei- / dreigliedrige Konnektoren, die im Zusammenspiel eine textuelle Funktion ausdrücken. Zweigliedrig ist im Deutschen die additive Konjunktion *sowohl... als auch*, die zwei Satzteile oder Nebensätze verbindet. Zweiteilig sind zudem die additive Konjunktion *weder... noch*, die verneinte Satzteile aneinanderreihet, und die disjunktive, d.h. zur Wahl stellende Konjunktion dt. *entweder... oder* bzw. engl. *either... or*. In diese Gruppe gehören außerdem ung. *nem csak* bzw. dt. *nicht nur*, die Konjunktionen ung. *nem csak... hanem... is* bzw. dt. *nicht nur... sondern... auch* und die konsekutive Konjunktion engl. *so... that* ('so...', 'dass' / 'so dass')
- In den analysierten Texten finden sich folgende temporale Konnektoren, die zeitreferentielle Relationen zwischen einzelnen Propositionen bzw. Sachverhalten ausdrücken:
  - Gleichzeitigkeit: ung. *amikor/ha*, dt. *wenn, if/when*; ung. *míg*, dt. *während*, engl. *while*; dt. *als*, engl. *when/as*; engl. *as soon as*; engl. *since then*
  - Vorzeitigkeit: dt. *nachdem*, engl. *after*
  - Nachzeitigkeit: engl. *before, until*
- Konditionale Konnektoren, die eine Bedingung ausdrücken, sind ung. *ha*, dt. *wenn/sofern*, engl. *if/when/unless*. Im Ungarischen verbindet sich *ha* oft mit dem Adverb *akkor*, im Deutschen *wenn* mit *dann*. Die Adverbien im Hauptsatz weisen auf die Folge hin, die sich aus der jeweiligen Bedingung ergibt. An dieser Stelle kann wieder beobachtet werden, dass die ung. Subjunktion *ha*, die dt. *wenn* und die engl. *if* und *when* sowohl eine temporale, als auch eine konditionale Relation ausdrücken können. Sie stellen den Lesenden vor die kognitive Herausforderung, die entsprechende Relation zu ermitteln bzw. zu identifizieren. Bei der Ermittlung der konditionalen Relation kann auch der Verbmodus helfen, da diesen Modus in ungarischen Konditionalsätzen im Tempus der Nicht-Vergangenheit synthetische Flexive, im Vergangenheitstempus in analytischer Form Hilfsverben, in den germanischen Sprachen hingegen

überwiegend analytische Konstruktionen mit Hilfsverben markieren. In Temporalsätzen können bei der Ermittlung der textuellen Funktion darüber hinaus auch lexikalische Mittel (Zeitadverbien) hilfreich sein.

- Konsekutive Konnektoren, die die Folge eines Sachverhalts darstellen, sind ung. *így*, dt. *so/daher*, engl. *so*. Dt. und engl. *so* hat außerdem die Funktion einer modalen Konjunktion, die auf die Art und Weise des Geschehens verweist.
- Konzessive, d.h. einräumende Relationen werden durch die Konnektoren ung. *bár / ugyan / mégis / ha... is*, dt. *obwohl/dennoch/auch wenn*, engl. *however/although/though* ausgedrückt. Diese Konnektoren drücken einen Widerspruch zwischen zwei Propositionen aus, wenn die entsprechenden Sachverhalte aus der Sicht des Produzenten normalerweise nicht zutreffen sollten (Averintseva-Klich 2013: 21).
- In den analysierten Texten lassen sich auch vergleichende Konnektoren belegen. Ein Vergleich gleichen Grades kann mit ung. *olyan, mint*, dt. *so wie*, engl. *such as* zum Ausdruck gebracht werden. Außerdem wird ein Vergleich in deutschen Texten mit *umso...je/je...umso/je...desto*, in englischen mit *than/as* ausgedrückt (anzumerken ist, dass engl. *as* sowohl als temporale, als auch als vergleichende Subjunktion fungiert).
- Im ungarischen Textkorpus liegen des Weiteren die explikativen Textworte *vagyis* und *azaz* vor, die zur Erörterung/Erläuterung eines Textelements dienen.

### Konjunkionaladverbien

Zwischen den Funktionen und den Konjunkionaladverbien gibt es auf der funktionalen Ebene keine Unterschiede: auch Letztere verbinden Sätze und Teilsätze bzw. Satzteile formal und inhaltlich miteinander. Konjunkionaladverbien verhalten sich syntaktisch aber gleich Adverbien und können entweder das Vorfeld besetzen oder in den Gesamtsatz integriert sein (Duden 2006: 590). In den analysierten Texten wurden folgende Gruppen von Konjunkionaladverbien gefunden:

- Konsekutive, die eine Folge angeben: ung. *akkor/ezért/emiatt*, dt. *dann/deshalb/also/demnach*, engl. *therefore*. *Akkor, ilyenkor* und *dann* fungieren auch als temporale Konjunkionaladverbien, die oft anaphorisch auf vorangehende Textelemente rückverweisen.

- Kausale, die die Hauptsatzhandlung begründen: ung. *hiszen/ugyanis*, dt. *nämlich*.
- Adversative, die einen Gegensatz ausdrücken: ung. *pedig*, dt. *doch/je-doch/stattdessen*. Darüber hinaus ist noch *andererseits*, ein zu den Konjunkionaladverbien zu zählendes Textadverb mit textgliedernder und zugleich adversativer Funktion, zu erwähnen; außerdem das zweigliedrige ung. *az egyik... a másik*. Ung. *pedig* kann auch als Abtönungspartikel fungieren.
- Kopulative, die Sachverhalte aneinanderreihen: ung. *ezenkívvül*, dt. *außerdem/zudem/darüber hinaus*.
- Temporale, die Gleichzeitigkeit ausdrücken: ung. *egyúttal*.
- *Negativ-konditionale*, die einen Sachverhalt bezeichnen, der unter der Bedingung gilt, dass der Sachverhalt im Nebensatz nicht zutrifft: dt. *ansonsten*.

### Pronominal- und Interrogativadverbien

Pronominal- und Interrogativadverbien finden sich in einer kleineren Anzahl im Vergleich zu den anderen Konnektoren in den Texten. Für beide ist charakteristisch, dass sie sowohl rück-, als auch vorverweisen können.

- Pronominaladverbien: ung. *arra* ('darauf'), *abban* ('darin'), *erre* ('hier-auf'), *ezzel* ('damit'); dt. *dabei*, *damit*, *dafür*, *dazu*, *darüber*; engl. *then*.
- Interrogativadverbien: dt. *wie* (modal), *wo* (lokal), *wann* (temporal); engl. *how* (modal), *where* (lokal).

### Relativ- und Demonstrativpronomen

Über die Junktionen und Konjunkionaladverbien hinaus wurden während der Analyse in allen drei Sprachen auch – sowohl anaphorische wie auch kataphorische – Relativ- und Demonstrativpronomen belegt. In allen Sprachen beziehen sich Relativpronomen entweder auf Personen oder auf Gegenstände. Bei den Demonstrativpronomen wird überall zwischen Verweisen auf nahe vs. ferner liegende Sachverhalte/Objekte unterschieden. Im Ungarischen erscheinen sie u.U. (synthetisch) flektiert; im Deutschen und Englischen gegebenenfalls flektiert bzw. als Präpositionalphrase realisiert:

- anaphorische Relativpronomen: ung. *mely/amely, amelynek*; dt. *die, in denen, bei denen, mit denen, in der, deren, in das*; engl. *which, that*



- kataphorische Relativpronomen: ung. *ami, amit*; dt. *was*; engl. *what*
- anaphorische bzw. kataphorische Relativpronomen: ung. *aki*; dt. *wer*; engl. *who, whose, of whom*
- freie Relativpronomen, deren Bezugsausdruck im Hauptsatz nicht realisiert wird: ung. *aki/ami*, dt. *wer/was*, engl. *who/what*
- Demonstrativpronomen, die anaphorisch und kataphorisch verweisen: ung. *az/ez, azt*; engl. *this/those*
- demonstrative Artikelwörter, die bestimmte Nomen begleiten: ung. *az/ez, ilyen/olyan, e/ez(en)*; engl. *such*.

Außerdem finden sich in den analysierten Texten **Abtönungspartikeln** (ung. *pedig*, dt. *aber*, engl. *but*) bzw. die Fokuspartikel ung. *is*, dt. *auch* und engl. *also*; außerdem **Lokaladverbien** (*da, hier*), die als Ausdrucksmittel der Lokaldeixis fungieren.

### 6.6.3 Realisierung der Sprachhandlungen aus der Rezipientenperspektive

Bei der Befragung wurden von den Probanden folgende Sprachhandlungen vollzogen:

- ⇒ die für das Textverstehen strategisch wichtigen Wörter in den einzelnen Sprachen finden
- ⇒ Themawörter in den einzelnen Sprachen identifizieren
- ⇒ Bezugnahmen auf die Themawörter in den einzelnen Sprachen finden
- ⇒ Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Bezugnahme auf die Themawörter zwischen den Sprachen finden
- ⇒ textuelle Funktion und kohäsionsstiftende Kraft ausgewählter Konnektoren in den einzelnen Sprachen erfassen
- ⇒ Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf die textuelle Funktion der Konnektoren zwischen den Sprachen erfassen

Im Folgenden wird aufgrund der Analyse der Ergebnisse der mit den Probanden durchgeführten Befragung überblicksmäßig dargestellt, inwiefern sich die oben dargestellten Sprachhandlungen beim Lesen von Texten in drei Sprachen auf der individuellen Ebene realisieren und wie sich die rezeptive Mehrsprachigkeit der Probanden äußert.

Erstens werden die **Tendenzen** dargestellt, die beim Herausfinden der für das Textverstehen wichtigen Wörter in den einzelnen Sprachen bei den befragten zwanzig Probanden ermittelt worden sind. Im Mittelpunkt steht dabei, wie das Auffinden dieser Wörter in den einzelnen Sprachen erfolgte und warum die genannten Wörter ausgewählt wurden.

- Bei der Begründung der Wahl der für das Textverstehen wichtigen Begriffe wurden zwei Tendenzen beobachtet: Einerseits wurden alle Begriffe genannt und erst danach eine umfassende Begründung gegeben; andererseits wurde die Wahl jedes genannten Begriffs sofort erläutert. Letzterer Fall lässt auf eine größere Bewusstheit folgern: die Probanden, die auf diese Weise vorgegangen sind, haben die textuelle Funktion jedes genannten Textelementes vermutlich bewusst erkannt.
- Aufgrund der Analyse der Sprachhandlung lässt sich feststellen, dass die Probanden in der Lage waren, in ihrer Muttersprache über Texte sowohl in der Muttersprache, als auch in unterschiedlichen Fremdsprachen zu reflektieren.
- Bei der Begründung der Wahl der für das Verstehen wichtigen Wörter wurden die jeweiligen Textinhalte zusammengefasst. Das ist ein Hinweis dafür, dass die Probanden diese für das Verstehen unerlässlichen Wörter aus dem Inhalt ableiten konnten.
- Über die Textzusammenfassung hinaus wurde die Wahl der genannten Begriffe auch damit begründet, dass durch diese Begriffe der Sinn des Textes erfasst werden kann.
- Von einzelnen Probanden wurde die Wahl der Wörter auch damit begründet, dass die ausgewählten Wörter den Textzusammenhang bzw. den Sinn des Textes sichern und der Text ohne diese nicht sinnvoll wäre. Sie haben also die für den Textinhalt relevanten Wörter und Begriffe, die für das Verstehen die wichtigsten Informationen tragen, genannt.
- Im Vergleich zur Textlänge wurde z.T. eine hohe Anzahl an Begriffen genannt. Dies kann darauf hindeuten, dass der jeweilige Proband Schwierigkeiten damit hatte, die die wichtigsten Informationen tragenden Wörter im Text zu finden.

- In Bezug auf die genannten Begriffe scheint wichtig, dass oft nicht nur Wörter, sondern auch Phrasen, Teilsätze und sogar ganze Sätze erwähnt worden sind.
- Während der Analyse konnte ermittelt werden, dass die Begründung der Wahl der ausschlaggebenden Wörter in den drei Sprachen bei vielen Probanden identisch war, sie konnten also für das eigene Textverstehen wichtige Wörter bzw. Begriffe offensichtlich sprachenunabhängig, mit demselben Verfahren auswählen.
- Auffallend ist, dass die Rolle bzw. die Nutzung des Titels bei der Nennung der wichtigen Wörter ebenfalls hervorgehoben wurde. Der Titel war in vielen Fällen wegweisend und die dazu am meisten passenden Wörter als für das Verstehen wichtige Wörter ausgewählt.
- Im Falle der deutschen und englischen Texte wurde erwähnt, dass die Auffindung der wesentlichen Wörter auch dadurch beeinflusst wurde, welche Wörter den Probanden bekannt/ unbekannt waren, so dass der Auswahlprozess dieser Wörter die jeweilige Sprachbasis, insbesondere den Wortschatz, beeinflusst wurde.
- Aus den Begründungen geht hervor, dass jene Wörter ausgewählt wurden, die ganz eindeutig den Textinhalt erfassen. Die Begründung dafür lautete, dass die ausgewählten Wörter in dem Fall, dass sie aus dem Text herausgerissen und miteinander verbunden wären, auf den Textinhalt schließen ließen. In vielen Fällen wurden also Schlüsselbegriffe (von den Probanden auch Basisbegriffe genannt) erwähnt, die die Aufmerksamkeit der Lesenden leiten.
- Die Probanden konnten die ausgewählten Wörter und Begriffe mit dem Textinhalt explizit in Verbindung setzen.
- Bei einigen Probanden wurden die drei Sprachen bzw. der Inhalt der Texte in den drei Sprachen bereits bei der Nennung der für ihr Verstehen wichtigen Wörter verglichen. An dieser Stelle lässt sich noch einmal das ähnliche bis gleiche Textthema hervorheben, das den Lesenden mit der gleichen kognitiven Herausforderung konfrontiert.
- Die Begründung spielt eine besonders wichtige Rolle: sie ist ein Signal dafür, wie bewusst Lesende mit dem Textinhalt umgehen können.

- Es war auch typisch, dass die Probanden den Text in größere thematische Einheiten gegliedert und die einzelnen, für das Verstehen wichtigen Wörter diesen Einheiten zugeordnet haben, wobei der Text als Ganzes betrachtet wurde. Außerdem war bei der Nennung der wichtigen Wörter die Gliederung des Textes in Absätze ein wichtiger Anhaltspunkt.
- Unter den Probanden fanden sich auch solche, die die genannten Elemente im Vergleich zueinander genannt und erläutert haben. Ein Begriff (oder der Titel) wurde in den Mittelpunkt gestellt und durch weitere genannte Begriffe thematisch expliziert.
- Bei der Begründung hoben die Probanden gelegentlich ebenfalls hervor, dass sich die ausgewählten Wörter mit dem Textthema eng verbinden lassen.

Zweitens sollen im Folgenden die Schlussfolgerungen bezüglich der Identifikation der Themawörter, der Bezugnahme auf diese Themawörter in den einzelnen Sprachen sowie der Erfassung der Merkmale beim Herausfinden der Gemeinsamkeiten und der Unterschiede hinsichtlich der Bezugnahme auf die Themawörter zwischen den Sprachen zusammengefasst werden. Dabei werden die Rezipienten- und die Forscherperspektive integriert behandelt.

- Von den Rezipienten wurden in allen drei Sprachen überwiegend dieselben Themawörter identifiziert wie in der Forscherperspektive. Diese Wörter sind zentrale, die wichtigen Informationen tragende Wörter, die im Text fortlaufend wiederaufgenommen werden und den Lesenden im Leseprozess leiten.
- Die Probanden konnten durch die von ihnen genannten Themawörter den Leitfaden des Textes erfassen.
- Es war auch typisch, dass die Probanden weniger Themawörter identifiziert haben als dies aus der Forscherperspektive der Fall war, was u.a. daran liegen kann, dass sie die Themawörter, auf die weniger Bezug genommen wird, nicht wahrgenommen haben.
- Bei der Identifizierung der Themawörter spielte der Titel eine maßgebende Rolle.
- Es gab Probanden, die top-down gearbeitet, d.h. aus den zuerst genannten umfassenden Themen die Themawörter abgeleitet haben.

- Es gab auch welche, die keine Themawörter, sondern größere Themeneinheiten genannt haben, die mit den aus der Forscherperspektive ermittelten Themawörtern nicht übereinstimmen.
- In Bezug auf die identifizierten Themawörter in den drei Sprachen gab es zwischen der Rezipienten- und der Forscherperspektive ebenfalls Unterschiede. Die meisten Übereinstimmungen ließen sich bei den ungarischen und deutschen Texten ermitteln, während Abweichungen eher in den englischen Texten zu beobachten waren.
- Es ist festzustellen, dass die aus der Rezipientenperspektive ermittelten Themawörter, die aus der Forscherperspektive nicht wahrgenommen wurden, für das Textverstehen ebenso zentral sind.
- Aus der Rezipientenperspektive waren bei der ungarischen Sprache Wiederholungen, Synonyme und bedeutungsähnliche Ausdrücke die häufigsten sprachlichen Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter; außerdem wurden hier auch Pronomen sporadisch erwähnt. Die Flexive der Konjugation und die Possessivflexive, die aus der Forscherperspektive zu den dominantesten sprachlichen Mitteln der Bezugnahme im Ungarischen gehören, wurden von den Probanden kaum erkannt. Ein weiterer Unterschied ist, dass satzübergreifende Konnektoren, thematisch ähnliche Wörter und die Subjektrolle in den Sätzen als sprachliche Mittel der Bezugnahme von den Rezipienten nur im Ungarischen genannt wurden.
- In den beiden germanischen Sprachen galten aus der Rezipientenperspektive die Pronomen, die Wiederholung, die Synonymie und die Wortbildungsmittel als die dominantesten sprachlichen Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter. Außerdem wurden die Rolle bzw. die Funktion der Artikel, die Passivkonstruktionen, die Verben bzw. Pronomen der dritten Person im Plural und die Temporal- und Lokaladverbien als typische grammatische Mittel der deutschen Sprache hervorgehoben. Darüber hinaus wurden unterschiedliche Redemittel, die Textwiedergabe, die Zitate und die Beziehung zwischen einer Frage und einer Antwort zu den sprachlichen Mitteln gezählt. Im Englischen wurden zusätzlich das Tempus, die Temporaladverbien, die Redemittel, die Konnektoren, die indirekte Rede, die rhetorische Frage, die Ironie und sogar literarische Mittel als Instrumente der Bezugnahme betrachtet.

- Bei der integrierten Behandlung der drei Sprachen hinsichtlich der Bezugnahme auf die Themawörter wurden auch aus der Rezipientenperspektive die Wiederholung, die Synonymie, die bedeutungsähnlichen Ausdrücke und die Ellipse als sprachenunabhängige Mittel der Bezugnahme ermittelt. Bei den sprachenabhängigen lassen sich mehr Unterschiede zwischen der Rezipienten- und der Forscherperspektive beobachten. Die für die germanischen Sprachen charakteristische Pronominalisierung wurde von den Probanden zwar ebenfalls als wichtig erkannt, weniger aber die für das Ungarische typische bestimmende Rolle der Flexive und die für die germanischen Sprachen typischen Pronominaladverbien.
- Aus der Forscherperspektive wurde den Hyperonymie–Hyponymie-Beziehungen als sprachlichem Mittel der Bezugnahme eine große Bedeutung beigemessen, die von den Rezipienten allerdings nicht wahrgenommen wurden. Die Probanden haben andererseits den logisch bzw. semantisch bedingten Zusammenhang zwischen den Begriffen in allen Sprachen erkannt.
- Die Probanden haben die sprachlichen Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter in den einzelnen Sprachen erkannt und dabei die Begriffe ‚Verweis‘, ‚Verweiswörter‘ bzw. ‚Rückverweis‘ verwendet; die sprachlichen Mittel, durch die sich die Bezugnahme realisiert, wurden dabei jedoch nicht immer expliziert.
- Bei der Ermittlung der sprachlichen Mittel der Bezugnahme haben die Probanden auch die Textfunktion, die Textstruktur und den Textaufbau mit berücksichtigt. Es gab auch Probanden, die eher thematisch und inhaltlich an den Text herangegegangen sind und keine konkreten Mittel der Bezugnahme genannt haben.
- Außerdem wurden die Sprachen aus der Rezipientenperspektive in Bezug darauf verglichen, inwiefern sie über einen abwechslungsreichen Wortschatz zum Ausdruck der jeweiligen Konzepte verfügen.
- Aus der Rezipientenperspektive wurden außerdem die Umschreibungen und Überleitungen als sprachliche Mittel der Bezugnahme genannt.

Schließlich werden kurz noch die Tendenzen zusammengefasst, die sich aus der Analyse der Sprachhandlung zur Erfassung der textuellen Funktion und

der kohäsionsstiftenden Kraft ausgewählter Konnektoren in den einzelnen Sprachen und zur Erfassung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich der Textfunktion der Konnektoren zwischen den Sprachen ergeben:

- Die Probanden konnten sowohl die verbindende, als auch die verweisende Funktion der Konnektoren in den drei Sprachen ermitteln. Sie konnten ebenso den Rück- und den Vorverweis auf Propositionen im Text identifizieren. Aus der Rezipientenperspektive wurden auch diejenigen zu den Konnektoren gehörenden Junktionen, Pronomen und Pronominaladverbien ermittelt wie aus der Forscherperspektive. Die Probanden konnten auch bewusst einen Unterschied machen zwischen den Junktionen, die Sachverhalte miteinander verbinden, und den Pronomen bzw. Pronominaladverbien, die anaphorisch oder kataphorisch verweisen.
- An einigen Stellen fehlte bei der Erklärung die linguistische Terminologie, was die Wahrnehmung der textuellen Funktion allerdings nicht beeinflusst hat.
- Die Probanden haben ebenfalls erkannt, dass die Ermittlung der textuellen Funktion der Konnektoren sprachenunabhängig erfolgen kann und sie in den drei analysierten Sprachen über die gleiche Textfunktion verfügen bzw. denselben Beitrag zur Textkohärenz leisten können.
- Auch aus der Rezipientenperspektive wurde erkannt, dass die Konnektoren in allen Sprachen satzübergreifend wirken.
- Die Probanden haben die Unterschiede in Bezug auf die Bedeutung, die Frequenz und den Verwendungszweck von Konnektoren in den einzelnen Sprachen explizit nachvollzogen.

#### 6.6.4 Der Beitrag der Sprachhandlungen zum Textverstehen

In Abschnitt 6.6.3 wurde vorgestellt, wie die sprachlichen Handlungen aus der Rezipientenperspektive wahrgenommen wurden. Als Ergebnis der Sprachhandlungen lässt sich das Textverstehen betrachten. Der Erfolg der Sprachhandlungen bzw. ihr Beitrag zum Textverstehen wurde durch Textverständniskontrolle überprüft, da sprachliche Handlungen erst dann als effizient gelten können, wenn der Text tatsächlich verstanden und internalisiert wurde.

Das Textverständnis wurde mit objektiven Mitteln durch verstehenssichernde bzw. verstehenskontrollierende Fragen zum Textinhalt überprüft. Zu jedem Text wurden je fünf Ergänzungsfragen in der jeweiligen Sprache formuliert, die von den Probanden beantwortet wurden (s. Abschnitte 6.5.1.3 und 6.5.2.3). Insgesamt hat sich die Tendenz herauskristallisiert, dass die Probanden die Texte tatsächlich verstanden haben; die von ihnen gegebenen Antworten wichen vom eigentlichen Textinhalt nur in einigen wenigen Fällen ab. Zu den Antworten kann noch festgestellt werden, dass einige Probanden ihre Antworten in ganzen Sätzen, andere dagegen stichpunktartig formuliert haben (auf die Gründe der unterschiedlichen Wahrnehmung der Aufgabe kann hier allerdings nicht weiter eingegangen werden).

Über die objektive Kontrolle des Textverstehens hinaus wurde der Beitrag der Sprachhandlungen zum Textverstehen auch aus subjektiver Sicht beurteilt bzw. überprüft. Die Rezipienten haben aus ihrer eigenen Perspektive die Schwierigkeiten reflektiert, die sie bei der Ausführung ihrer sprachlichen Handlungen hatten. Bei der Behandlung der Schwierigkeiten wird den beim Lesen in den drei Sprachen und beim Wechsel zwischen den Sprachen auftauchenden Schwierigkeiten besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Diese Probleme wurden im Rahmen des Fragebogens (s. Abschnitt 6.3.4) ermittelt, mit dessen Hilfe die Probanden ihren Verstehensprozess reflektiert haben. Im Folgenden werden die ausgewerteten Ergebnisse vorgestellt, die aus der Rezipientenperspektive in Bezug auf die Schwierigkeiten bei der Ausführung rezeptiver Sprachhandlungen für das Textverstehen eine relevante Rolle spielen. An dieser Stelle muss erneut darauf hingewiesen werden, dass sich die Ergebnisse nur auf die zwanzig an der Untersuchung beteiligten Personen beziehen.

### **Schwierigkeiten beim Lesen in drei Sprachen**

In Bezug auf den ungarischen, den deutschen und den englischen Text haben die Probanden auf einer 5er Likert-Skala jeweils angegeben, inwiefern für sie das Auffinden des zentralen Textthemas, der Wortschatz des Textes, die Ermittlung der einzelnen Themen im Text, der Wiederaufnahme der Themawörter und der textuellen Funktion in den gelesenen Texten ein Problem bedeuteten. Aus den folgenden Tabellen 1–3 ist ersichtlich, dass bei keiner Sprache von keinem Probanden eine Fünf angegeben wurde; eine Vier (zweimal) auch nur bei den deutschen Texten zu den Faktoren ‚Wortschatz‘ (15%) und



„Ermittlung der Wiederaufnahme der Themawörter“ (5%). Bei den ungarischen und englischen Texten liegt die Mehrheit der Antworten bei allen Aspekten bei Eins: das bedeutet, dass für die Probanden diese Aspekte am wenigsten problematisch waren. Diese Tendenz kann im Falle der deutschsprachigen Texte nicht festgestellt werden: bei diesen hat nur das Auffinden des zentralen Textthemas weniger Schwierigkeiten bereitet.

Aufgrund der Werte in den Tabellen 1–3 kann resümiert werden, dass die genannten Aspekte für die zwanzig Probanden bei der Ausführung ihrer sprachlichen Handlungen keine erheblichen Schwierigkeiten bereiteten. Die Ergebnisse in Bezug auf die ungarischen Texte lassen darauf schließen, dass die Probanden mit dem Lesen in ihrer Muttersprache bewusst umgehen können und lediglich bei der Ermittlung der Wiederaufnahme von Themawörtern und der textuellen Funktion der Konnektoren etwas größerer Bewusstheit bedürften. Ein Vergleich der beiden germanischen Sprachen zeigt, dass die Probanden beim Lesen deutschsprachiger Texte beim Wortschatz mehr Probleme hatten, als im Falle der englischen Texte. Das lässt sich z.T. damit begründen, dass die Mehrheit der Befragten Englisch als erste Fremdsprache lernt und mit dem englischen Wortschatz der in die Forschung einbe-

Tabelle 1: Bedeutung der genannten Aspekte als Problemquellen beim Lesen des ungarischen Textes

Relative Häufigkeit (%)					Aspekt	Durchschnitt	Streuung
1	2	3	4	5			
90	10	-	-	-	a) Zentrales Thema des ungarischen Textes	1,10	0,308
90	5	5	-	-	b) Wortschatz des ungarischen Textes	1,15	0,489
75	20	5	-	-	c) Ermittlung der Themen im ungarischen Text	1,30	0,571
50	45	5	-	-	d) Ermittlung der Wiederaufnahme der Themawörter im ungarischen Text	1,55	0,605
74	26	-	-	-	e) Ermittlung der textuellen Funktion der Konnektoren im ungarischen Text	1,26	0,452

N<sub>a,d</sub> = 20 Personen

N<sub>e</sub> = 19 Personen

Tabelle 2: Bedeutung der genannten Aspekte als Problemquellen beim Lesen des deutschen Textes

Relative Häufigkeit (%)					Aspekt	Durchschnitt	Streuung
1	2	3	4	5			
75	20	5	-	-	a) Zentrales Thema des deutschen Textes	1,30	0,571
15	25	45	15	-	b) Wortschatz des deutschen Textes	2,60	0,940
30	50	20	-	-	c) Ermittlung der Themen im deutschen Text	1,90	0,718
30	50	15	5	-	d) Ermittlung der Wiederaufnahme der Themawörter im deutschen Text	1,95	0,826
30	45	25	-	-	e) Ermittlung der textuellen Funktion der Konnektoren im deutschen Text	1,95	0,759

N<sub>a-e</sub> = 20 Personen

Tabelle 3: Bedeutung der genannten Aspekte als Problemquellen beim Lesen des englischen Textes

Relative Häufigkeit (%)					Aspekt	Durchschnitt	Streuung
1	2	3	4	5			
90	10	-	-	-	a) Zentrales Thema des englischen Textes	1,10	0,308
60	20	20	-	-	b) Wortschatz des englischen Textes	1,60	0,821
75	10	15	-	-	c) Ermittlung der Themen im englischen Text	1,40	0,754
35	50	15	-	-	d) Ermittlung der Wiederaufnahme der Themawörter im englischen Text	1,80	0,696
50	45	5	-	-	e) Ermittlung der textuellen Funktion der Konnektoren im englischen Text	1,55	0,605

N<sub>a-e</sub> = 20 Personen

zogenen Themen wahrscheinlich sicherer umgehen kann. Im Vergleich zum Ungarischen ist festzustellen, dass die Probanden bei der Ermittlung der Wiederaufnahme der Themawörter und der Textfunktion der Konnektoren in den germanischen Sprachen ebenfalls einzelne Probleme aufweisen, die aber nicht gravierend sind und die Probanden am Verstehen nicht gehindert haben. Bei der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit sollte auf den bewussten Umgang mit diesen Aspekten bzw. auf die Funktionalität sprachlicher Mittel allerdings sicherlich größerer Wert gelegt werden.

Mit der Korrelationsanalyse wurde untersucht, inwiefern die erwähnten Aspekte in den einzelnen Sprachen miteinander korrelieren und welche Zusammenhänge zwischen ihnen bestehen. In die Analyse wurden zwar sämtliche Aspekte mit einbezogen, von denen hier jedoch bloß diejenigen aufgegriffen und erläutert werden, bei denen signifikante Unterschiede ( $p < 0,05$ ), d.h. Schwierigkeiten bei der Ausführung der Sprachhandlungen festzustellen waren. In Bezug auf das Auffinden des zentralen Themas lassen sich eindeutige Zusammenhänge zwischen dem jeweiligen deutschen und ungarischen bzw. zwischen dem jeweiligen englischen und ungarischen Text ermitteln.

Tabelle 4: Korrelation in Bezug auf das  
Auffinden des zentralen Themas in den Texten

	Zentrales Thema des ungarischen Textes	Zentrales Thema des deutschen Textes	Zentrales Thema des englischen Textes
Zentrales Thema des ungarischen Textes	1	0,718**	0,444*
Zentrales Thema des deutschen Textes	0,718**	1	0,419
Zentrales Thema des englischen Textes	0,444*	0,419	1

Die Korrelationen zwischen den einzelnen Sprachen in Bezug auf das Herausfinden des zentralen Textthemas lassen darauf folgern, dass Schwierigkeiten in der L1 auch zu Schwierigkeiten beim Lesen der deutschen und englischen Texte führen.

Zwischen den Sprachen Ungarisch und Deutsch können solide, zwischen Ungarisch und Englisch Zusammenhänge mittleren Grades ermittelt werden. Zwischen den beiden germanischen Sprachen lässt sich durch die vorliegende Stichprobe keine diesbezüglich relevante Beziehung nachweisen. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass die L1 Ungarisch beim Lesen eine sichere Basis ist bzw. sein soll, auf die man sich im Fremdsprachenunterricht verlassen kann. Wenn Rezipienten in der L1 Schwierigkeiten haben, werden diese mit großer Wahrscheinlichkeit auch in den Fremdsprachen zum Vorschein kommen.

Außer dem Zusammenhang in Bezug auf das Auffinden des zentralen Textthemas wurden durch die Korrelationsanalyse signifikante Unterschiede ermittelt. Eindeutige Zusammenhänge bestehen diesbezüglich demnach in folgenden Relationen:

- im englischen Text und dem Wortschatz bzw. der Ermittlung der Themen im englischen Text
- zwischen der Ermittlung der Wiederaufnahme der Themawörter im ungarischen Text und der Ermittlung der Themen im englischen Text
- zwischen der Ermittlung der Wiederaufnahme der Themawörter im englischen Text und der Ermittlung der textuellen Funktion der Konnektoren im englischen Text
- zwischen dem Herausfinden des zentralen Textthemas im deutschen Text und der Ermittlung der Themen im deutschen Text
- zwischen dem Wortschatz des deutschen Textes und der Ermittlung der textuellen Funktion der Konnektoren im deutschen Text und schließlich
- zwischen dem Wortschatz des englischen Textes und der Ermittlung der Themen im englischen Text.

Tabelle 5: Korrelation in Bezug auf weitere Schwierigkeiten beim Lesen in den drei Sprachen

	Ermittlung der Themen im englischen Text	Wortschatz des englischen Textes	Ermittlung der textuellen Funktion der Konnektoren im englischen Text	Ermittlung der Themen im deutschen Text	Ermittlung der textuellen Funktion der Konnektoren im deutschen Text
Zentrales Thema des englischen Textes	0,726**	0,583**			
Ermittlung der Wiederaufnahme der Themawörter im ungarischen Text	0,531*				
Ermittlung der Wiederaufnahme der Themawörter im englischen Text			0,525*		
Zentrales Thema des deutschen Textes				0,462*	
Wortschatz des deutschen Textes					0,560*
Wortschatz des englischen Textes	0,612**				

Aufgrund der Korrelationsanalyse und der ermittelten Zusammenhänge können folgende Schlussfolgerungen hinsichtlich der Schwierigkeiten der Probanden bei der Ausführung ihrer sprachlichen Handlungen gezogen werden. Die Sprachbasis, hier das lexikalische Wissen um sprachliche Mittel und Strukturen, ist sowohl bei der Ermittlung der Themen, als auch bei der Ermittlung der textuellen Funktion der Konnektoren von großer Bedeutung. Die Sprachbasis muss vorhanden sein, um die textuelle Funktion sprachlicher Mittel ermitteln zu können, und ist somit eine zentrale Voraussetzung für das Verstehen und den Sprachgebrauch (Feld-Knapp 2014d). Die Ermittlung des zentralen Themas bedingt auch die der weiteren Themen: Rezipienten müssen fähig sein, das zentrale Textthema zu abstrahieren, um daraus die einzelnen Teilthemen ableiten zu können. Ein weiterer Zusammenhang besteht

zwischen der Ermittlung der Wiederaufnahme der Themawörter und der Ermittlung der Themen bzw. der textuellen Funktion der Konnektoren. Die Themen, die sich durch die Themawörter identifizieren lassen, können erst dann ermittelt werden, wenn die Themawörter durch die Ermittlung der Bezugnahme auf sie erfasst worden sind. Die Ermittlung der textuellen Funktion der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter und die textuelle Funktion der sprachlichen Mittel für die Konnexion und die damit verbundenen Schwierigkeiten hängen ebenfalls miteinander zusammen.

### **Schwierigkeiten beim Wechsel zwischen den Sprachen**

Einen wichtigen Teil der Befragung stellt der bewusste Umgang mit Transfererscheinungen zwischen den Sprachen dar. Die Probanden haben reflektiert, inwiefern für sie der Wechsel von der L1 in eine andere Sprache bzw. von einer L2 in eine L3 Schwierigkeiten bereitet. Mit dem t-Test für paarweise angeordnete Messwerte wurde der Zusammenhang in Bezug auf die Schwierigkeit einerseits zwischen dem Wechsel beim Lesen von der L1 in eine andere Sprache und dem Wechsel von einer L2 (L3) in eine L3 (L2), andererseits zwischen dem Wechsel beim Lesen vom ungarischen Text in den deutschen und vom deutschen Text in den englischen ermittelt. Aufgrund des t-Tests ergab sich, dass der Wechsel von der Muttersprache in eine andere Sprache weniger problematisch war, als jener von einer Fremdsprache in eine andere. Der Wechsel zwischen den Fremdsprachen verlangt eine hochgradige Bewusstheit und einen sicheren Umgang mit den jeweiligen Sprachen.

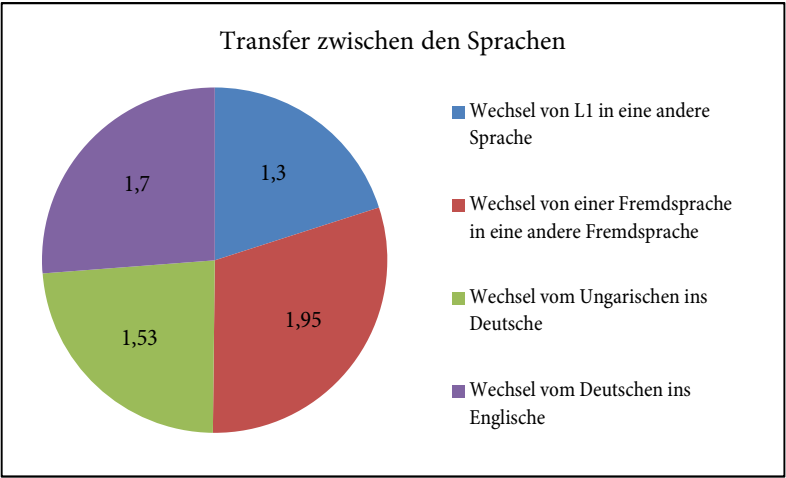
Der vierten Abbildung, die den Durchschnitt der von den Probanden angegebenen Antworten in Bezug auf Schwierigkeiten beim Wechsel zwischen den Sprachen darstellt, ist auch die bereits beim t-Test festgestellte Tendenz zu entnehmen: Der Wechsel von einer Fremdsprache in eine andere Fremdsprache bereitet das größte Problem. Das ist eine interessante Erscheinung, weil die beiden Fremdsprachen zu derselben Sprachfamilie gehören und zahlreiche typologische und lexikalische Gemeinsamkeiten aufweisen, so dass die Rezipienten beim Wechsel dieser Art kein anderes sprachliches System einsetzen müssen. Die Schwierigkeit beim Wechsel liegt also offensichtlich daran, dass es hier überhaupt um Fremdsprachen geht und der Umgang mit bzw. der Wechsel zwischen diesen an und für sich in mehrfacher Hinsicht eine Herausforderung bedeutet.

Tabelle 6: Transfer zwischen den Sprachen

Relative Häufigkeit (%)					Aspekt	Durchschnitt	Streuung
1	2	3	4	5			
70	30	-	-	-	a) Wechsel beim Lesen von der Muttersprache in eine andere Sprache als Problem	1,30	0,470
40	35	15	10	-	b) Wechsel beim Lesen von einer Fremdsprache in eine andere als Problem	1,95	0,999
63	26	5,5	5,5	-	c) Wechsel beim Lesen vom ungarischen Text in den deutschen als Problem	1,53	0,841
65	15	10	5	5	d) Wechsel beim Lesen vom deutschen Text in den englischen als Problem	1,70	1,174

N<sub>a</sub>=20 Personen    N<sub>b</sub>=20 Personen    N<sub>c</sub>=19 Personen    N<sub>d</sub>=20 Personen

Abbildung 4: Durchschnitt beim Transfer zwischen den Sprachen in Bezug auf Schwierigkeiten



## 7      **Zur Erforschung der individuellen Mehrsprachigkeit von Sprachlernenden mit L1 Ungarisch. Fazit**

Aufgrund der aus der Datenerhebung gewonnenen Ergebnisse der Untersuchung der individuellen rezeptiven Mehrsprachigkeit von Probanden mit der Muttersprache Ungarisch unter besonderer Berücksichtigung der Handlungsqualität der Sprache lassen sich summierend folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- a) Durch die textlinguistische Analyse können Texte transparent gemacht werden.
  - Hinsichtlich der Funktionalität lässt sich festhalten, dass Wörter unterschiedlicher Wortart und Funktion eine jeweils unterschiedliche Rolle für das Verstehen einnehmen.
  - Die kohäsionsstiftenden sprachlichen Mittel des Textes fungieren satzübergreifend.
  - Durch die Wahrnehmung und Identifizierung der textuellen Funktion der sprachlichen Mittel können die Wörter, die den Rezipienten beim Textverarbeitungsprozess leiten, bestimmt werden (Peschel 2006).
  - Bei der Bezugnahme auf die Themawörter als Sprachhandlung gibt es sprachenabhängige und sprachenunabhängige sprachliche Mittel. Zu den sprachenabhängigen Mitteln gehören die Flexive der Konjugation, die Verbformen und die Possessivflexive im Ungarischen und die Pronomen in den germanischen Sprachen. Zu den universalen sprachlichen Mitteln der Wiederaufnahme gehören die Lexemwiederholung, die synonymen, bedeutungsähnlichen bzw. sinngleichen Ausdrücke, die Ellipsen, die Wortbildungsmittel, die Hyperonymie–



Hyponymie-Beziehungen und logisch bzw. semantisch bedingte Zusammenhänge zwischen den Sachverhalten an.

- Die Ermittlung der textuellen Funktion der sprachenabhängigen Mittel für die Bezugnahme setzt in den drei untersuchten Sprachen eine jeweils unterschiedliche kognitive Arbeit seitens der Rezipienten voraus.
  - Die Ermittlung der textuellen Funktion der Konnektoren verlangt dieselbe kognitive Leistung, da sie in allen Sprachen über universelle Merkmale verfügt.
  - Die Konnektoren haben ebenfalls die gleiche textuelle Funktion in den drei analysierten Sprachen: sie verweisen vor bzw. zurück und verbinden Sachverhalte miteinander.
- b) Durch die gewonnenen Forschungsergebnisse können unsere Kenntnisse über die Textverarbeitungsprozesse vertieft und Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede beim Textverstehen in den untersuchten Sprachen ermittelt werden.
- Durch die Untersuchung der Indikatorfunktion der sprachlichen Mittel in den einzelnen Sprachen konnten Einblicke in die Textverarbeitungsprozesse gewonnen werden.
  - Durch die reflektierten Interviews konnten die im Textverarbeitungsprozess von den Probanden vollzogenen sprachlichen Handlungen ermittelt werden.
  - Die Probanden konnten die für ihr Textverstehen wichtigen Wörter in den einzelnen Sprachen nennen und die Wahl dieser Wörter begründen. Sie waren fähig, sich auf der Textoberfläche zu orientieren und die wichtigen Wörter herauszufiltern.
  - Die aus der Forscherperspektive und der Rezipientenperspektive ermittelten Themawörter waren überwiegend identisch und grundsätzlich zentrale, informationstragende Wörter der Texte.
  - In Bezug auf die sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter ließen sich gewisse Unterschiede zwischen den beiden Perspektiven ermitteln, indem die Rezipienten eher die sprachenunabhängigen sprachlichen Mittel erkannt haben.

- Von den Probanden wurde sowohl die verbindende, als auch die verweisende textuelle Funktion der Konnektoren ermittelt. Außerdem haben sie deren universale Textfunktion und satzübergreifende Wirkung erkannt.
  - Das erfolgreiche Textverstehen wurde mittels eines objektivierenden Instruments kontrolliert, um zu überprüfen, ob die Probanden die Texte tatsächlich verstanden haben.
  - Aus subjektiver Sicht wurden Schwierigkeiten beim Lesen in den drei Sprachen und beim Wechsel zwischen den einzelnen Sprachen erfragt. Diese Schwierigkeiten waren nicht gravierend und haben das Verstehen nicht gehindert.
- c) Die Besonderheiten der Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen von Sprachlernenden mit L1 Ungarisch im rezeptiven Bereich sind erforschbar und erfassbar.
- d) Es gibt eine einzige sprachliche Handlungsfähigkeit, die sich in unterschiedlichen Sprachen realisiert und Besonderheiten aufweist.
- e) Beim Verstehen wird sprachliche und kognitive Arbeit geleistet. Rezipienten müssen beim Verstehen einerseits mit der sprachlichen Realisierung der Inhalte, andererseits mit dem Textinhalt selbst umgehen.
- f) Die sprachliche Arbeit, d.h. die Sprachhandlungsfähigkeit ist sprachenabhängig, wobei die Sprachbasis eine entscheidende Bedeutung hat (Jakus 2016). Demgegenüber ist die kognitive Arbeit sprachenunabhängig, die Verstehensfähigkeit ist daher zwischen den Sprachen transferierbar.
- g) Durch die Forschungsergebnisse konnte ermittelt werden, wie sich die beim Lesen erbrachte kognitive Leistung der Rezipienten optimieren und bewusst machen lässt.
- h) Bei der Untersuchung der Besonderheiten der individuellen Mehrsprachigkeit im rezeptiven Bereich spielen etymologische und sprachtypologische Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den untersuchten Sprachen eine Rolle. Beim Vergleich der Sprachen kann auf zwei traditionelle Formen des Vergleichs zurückgegriffen werden (Forgács 2007): Bei der ersten Form des Sprachvergleichs geht es um die Etymologie, d.h. um die Verwandtschaftsbeziehungen zwischen den Sprachen. Bei der zweiten Form geht es um die Sprachtypologie, wobei die strukturellen

Eigenschaften der Sprachen miteinander verglichen werden. Die typologischen Unterschiede können auf allen systemlinguistischen Ebenen erfasst werden (Brdar-Szabó 2010b: 732f.).

- j) Rezeptive Mehrsprachigkeit bedeutet für Lernende mit L1 Ungarisch eine große Herausforderung, weil zwischen dem Ungarischen und den germanischen Sprachen z.T. erhebliche sprachstrukturelle und sprachtypologische Unterschiede bestehen. Das Ungarische, das zur finno-ugrischen Sprachfamilie gehört, verfügt über eine andere Sprachstruktur und einen anderen Sprachbau als die germanischen Sprachen: es ist eine agglutinierende Sprache, die überwiegend mit Endungsflexiven arbeitet.
- k) Unterschiede gibt es also in der sprachlichen Realisierung der Inhalte und die sprachenspezifischen Züge der sprachlichen Arbeit ergeben sich durch die Unterschiede zwischen dem Ungarischen und den germanischen Sprachen. Diese Unterschiede sind zwischen den germanischen Sprachen nicht so gravierend, daher ist es für Lernende, die eine germanische Sprache als L1 haben, einfacher, sich in der Welt der germanischen Sprachen zu orientieren.
- l) Beim Lesen von Texten in germanischen Sprachen wird von Lernenden mit L1 Ungarisch verlangt, sich in eine andere Sprachstruktur, in ein anderes System hineinzusetzen. Diese Fähigkeit setzt den Einsatz von spezifischen Problemlösungsstrategien voraus.

## 8 Ausblick

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stand das Thema der individuellen Mehrsprachigkeit. Individuelle Mehrsprachigkeit ist ein wichtiges bildungs- und sprachenpolitisches Ziel in unserem Zeitalter, das sich durch hochgradige Mobilität der Menschen auszeichnet (Ehlich 2002; Krumm 2002; Ahrens 2004; Feld-Knapp 2014c). Die Begegnung mit dem Fremden und die Notwendigkeit, sich in der heterogenen und vielfältigen Welt zurechtzufinden, gehören zu unserem Alltag, in dem die allgemeine Wichtigkeit von Fremdsprachenkenntnissen nicht genug betont werden kann.

Der institutionelle Fremdsprachenunterricht ist traditionell ein bewährter Rahmen der Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen: Er leistet über die fachlichen Ziele hinaus einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden, womit im Fremdsprachenunterricht den erzieherischen, sozialen und soziokulturellen Dimensionen Rechnung getragen und ein geeigneter Kontext für die Sprachverwendung geschaffen wird (Feld-Knapp 1998, 2014c, 2018b; Krumm 2000 und 2012).

Die Umsetzung dieser komplexen Ziele verlangt entsprechende Rahmenbedingungen, unter denen die Bedeutung der curricularen Vorgaben hervorzuheben ist („Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen“, „Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen“, „Nationaler Grundlehrplan“ – s. Europarat 2001; Meißner/Schröder-Sura 2009; Hufeisen 2011; Magyar Közlöny 2012; Hufeisen et al. 2015). Der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen“ war in Europa das erste Dokument, in dem der Gebrauch der Sprache, die sprachliche Handlungsfähigkeit und die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit als Ziel formuliert wurden (Krumm 2003c; Burwitz-Melzer 2004; Krause 2009; Neuland/Peschel 2013; Feld-Knapp 2014a). Die deklarierten Ziele konnten in der Praxis leider bis heute nicht umgesetzt werden und die Kluft zwischen Realität und Zielsetzungen ist nach wie vor nicht überbrückt. Die Erfahrungen der letzten Jahrzehnte zeigen, dass die Zielformulierung auf curricularer Ebene allein nicht ausreicht, bei der erfolg-

reichen Umsetzung kommt den Lehrpersonen eine zentrale Rolle zu. Nur sie sind in der Lage, an der Schule Lernsituationen zu schaffen, in denen die Lernenden für das Fremdsprachenlernen gewonnen werden. Die Lehrenden haben die Chance, den Lernenden zu ermöglichen, den Mehrwert ihrer eigenen Mehrsprachigkeit für sich selbst zu entdecken. Die Motivation der Lernenden bleibt erhalten, wenn sie Erfolgserlebnisse haben und immer wieder erleben können, ihre eigenen kommunikativen Bedürfnisse in einer Fremdsprache befriedigen können (Feld-Knapp 2014a, 2014b, 2015a; Öveges 2016).

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bieten den Fremdsprachenlehrenden Anhaltspunkte zur Realisierung dieses Zieles. Für die Wahrnehmung der neuen Herausforderungen müssen Lehrende ihre eigene Lehr- und Lernsituation differenziert betrachten und verstehen lernen. Sie müssen erkennen können, dass die Komplexität ihrer Praxis ständig zunimmt und sie sich den neuen Anforderungen anpassen und ihre gut bewährten Konzepte aktualisieren müssen. Sie müssen die individuellen Interessen der Lernenden in einer widersprüchlichen Lehr- und Lernsituation, die durch Prüfungs- und Out-putorientierung geprägt wird, herausfinden können (Krumm 2003b und 2012; Feld-Knapp 2009). Außerdem müssen Lehrende die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit der Lernenden als einen neuen Aufgabenbereich identifizieren und für die Durchführung dieser neuen Aufgaben im Sinne der Professionalität ein ausgeprägtes und differenziertes Lehrwissen ausbauen sowie vielfältige Lehrkompetenzen entwickeln (Hercz 2008; Feld-Knapp 2011a, 2011b, 2018a und 2018b).

Auch müssen Lehrende über die Grenzen einer Sprache hinaus denken können und für sich selbst ein Verständnis von der sprachlichen Handlungsfähigkeit entwickeln, die auf mehrere Sprachen übertragbar ist (Bosch 2001; Boócz-Barna 2007; Hufeisen 2011; Krumm 2012; Feld-Knapp 2014a, 2014b). Sie müssen die zentrale Rolle und Funktion von Texten im Fremdsprachenunterricht verstehen. Ausgehend von der Textorientiertheit müssen sie bei der Förderung der Lernenden beachten können, dass Texte nicht nur als statische Gebilde, sondern als Objekte zu betrachten sind, die erst durch ihre Verarbeitung einen Sinn erhalten. Lehrende müssen dem Zusammenhang „zwischen den statischen und für den Leser sichtbaren, sprachlichen Mitteln im Text und den mentalen nicht sichtbaren, verborgenen Prozessen der Textverarbeitung“ (Feld-Knapp 2014d: 134) bei der Förderung der individuellen Mehrsprachig-

keit die diesen gebührende Bedeutung beimessen und die Förderung der Fähigkeit des Umgangs mit Texten als einen zentralen Bereich im Unterricht behandeln. Schließlich dürfen Lehrende ihren Beruf nicht als Einzelgänger ausüben, sondern müssen eine Vorstellung von dem kollegialen Austausch im Sinne einer neuen Lehr- und Lernkultur haben.

## Literaturverzeichnis

- Adamikné Jászó, Anna (2003): Csak az ember olvas. Budapest: Tinta.
- Adamikné Jászó, Anna (2006): Az olvasás múltja és jelene. Budapest: Trezor.
- Adamzik, Kirsten (2001): Sprache: Wege zum Verstehen. Tübingen: Francke.
- Adamzik, Kirsten (2004): Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen: Niemeyer.
- Aguado, Karin (2010): Interlanguage-Hypothese. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 142.
- Aguado, Karin / Heine, Lena / Schramm, Karen (2013): Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ahrenholz, Bernt (2010a): Lernen-Erwerben-Debatte. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 191.
- Ahrenholz, Bernt (2010b): Zweitspracherwerb. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 367.
- Ahrenholz, Bernt (2014): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingeborg (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9). Baltmannsweiler: Schneider. S. 3–16.
- Ahrens, Rüdiger (2004): Mehrsprachigkeit als Bildungsziel. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 9–15.
- Aitchison, Jean (1987): Words in the mind: An introduction to the mental lexicon. Oxford: Basil Blackwell.
- Almasi, Janice F. (2003): Teaching processes in reading. New York: Guilford Press.

- Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung (= Fernstudieneinheit 15). Berlin et al.: Langenscheidt.
- Apeltauer, Ernst (2001): Bilingualismus – Mehrsprachigkeit. In: Helbig, Gerhard / Götz, Lutz / Henrici, Gerhard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19). Berlin/New York: de Gruyter. S. 628–638.
- Aronin, Larissa / O’Laoire, Muiris (2004): Exploring multilingualism in cultural contexts: towards a notion of multilinguality. In: Hoffmann, Charlotte / Ytsuma, Johannes (Hrsg.): Trilingualism in family, school and community (= Bilingual education and bilingualism 43). Clevedon: Multilingual Matters. S. 11–29.
- Aronin, Larissa / Singleton, David (2008): Multilingualism as a New Linguistic Dispensation. In: International Journal of Multilingualism 5/1. S. 1–16.
- Averintseva-Klisch, Maria (2013): Textkohärenz (= Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik 14). Heidelberg: Winter.
- Ballstaedt, Steffen-Peter et al. (1981): Texte verstehen. Texte gestalten. München: Urban & Schwarzenberg.
- Bánréti, Zoltán (2006): Neurolingvisztika: alapkérdések, magyar nyelvi adatok és elméleti magyarázatok. Online unter:  
<http://www.nytud.hu/oszt/neuro/banreti/publ/banretikezi.pdf>  
 [Stand: 15. 03. 2017; S. 1–58]
- Barkowski, Hans / Zippel, Wolfgang (2010): Gehirnforschung. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 98–99.
- Barnett, Marva A. (1988): Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension. In: Modern Language Journal 72/2. S. 150–162.
- Bartha, Csilla (1998): A szociolingvisztika alapjai (= Magyar Nyelvészeti Továbbképzési Füzetek 2). Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék.
- Bartha, Csilla (1999): A kétnyelvűség alapkérdései. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bartha, Csilla (2009): Út a többnyelvűség felé?: Nyelvideológiák, attitűdök és nyelvcsere: a kétnyelvűséggel kapcsolatos elképzelések szerepe a kisebbségi nyelvek megőrzésében. In: Borbély, Anna / Vanconé Kremmer, Ildikó / Hatytyár, Helga (Hrsg.): Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák: 15. Élőnyelvi konferencia tanulmánykötete (= Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásá-



- hoz 101). Budapest/Dunaszerdahely/Nyitra: MTA Nyelvtudományi Intézet / Gramma Nyelvi Iroda / Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kar. S. 141–155.
- Bartha, Csilla (2014): Nyelvmegtartás vagy nyelvcseré?: A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei és az oktatás. In: Bartha Csilla / Visy Zsolt (Hrsg.): A kulturális és nyelvi sokszínűség lehetőségei és korlátai a Kárpát-medencében. Budapest: L'Harmattan. S. 117–137.
- Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Bausch, Karl-Richard (2007): Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen: Francke. S. 439–445.
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (2007): Wissenskonzepte zum Lehren und Lernen fremder Sprachen im internationalen Vergleich. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen: Francke. S. 9–19.
- de Beaugrande, Robert-Alan / Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Bernhardt, Elizabeth B. (1991): Reading development in a second language: Theoretical, research, and classroom perspectives. Norwood/N.J.: Ablex.
- Berthele, Raphael (2007): Zum Prozess des Verstehens und Erschließens. In: Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hrsg.): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker Verlag. S. 15–26.
- Berthele, Raphael (2014): Leseprozessmodell. In: Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hrsg.): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen (= Reihe EuroComGerm 1). 2., völlig erneuerte Aufl. Aachen: Shaker. S. 271–284.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2007): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Einführung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea / Graber, Tanja (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (= Lehren lernen. Basiswissen Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1). Seelze-Velber/Zug: Kallmeyer/Klett/Balmer. S. 8–16.
- Bialystok, Ellen (2001): Bilingualism in Development. Language, Literacy and Cognition. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Biebricher, Christine (2008): Lesen in der Fremdsprache (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.

- Bimmel, Peter (1999): Training en transfer van leesstrategieën. Training in de moedertaal en transfer naar een vreemde taal – een effectstudie bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs. 's Hertogenbosch: Malmberg.
- Bimmel, Peter (2002): Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 13/1. S. 113–141.
- Bimmel, Peter (2012): Lernstrategien. Bausteine der Lernerautonomie. In: Fremdsprache Deutsch 46. S. 3–10.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2010): Spracherwerb. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 300–301.
- Bonfadelli, Heinz (2015): Sozial- und kommunikationswissenschaftliche Ansätze. In: Rautenberg, Ursula / Schneider, Ute (Hrsg.): Lesen – Ein Handbuch. Berlin/München/New York: de Gruyter. S. 63–84.
- de Bot, Kees / Lowie, Wander / Verspoor, Marjolijn (2007): A dynamic systems theory approach to second language acquisition. In: Bilingualism Language and Cognition 10/1. S. 7–21.
- Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit (=Budapester Beiträge zur Germanistik 53). Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Boócz-Barna, Katalin (2009): Voraussetzungen effizienter Kompetenzentwicklung im Tertiärsprachenunterricht. In: Adamzova, Lenka / Péteri, Attila (Hrsg.): Innovative Aspekte der DaF-Linguistik. Budapest/Bratislava: ELTE/ Wirtschaftsuniversität Bratislava. S. 17–27.
- Boócz-Barna, Katalin (2012): Wirksamkeit der Interaktionen im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache: Welches Wissen erfordern unterrichtliche Interaktionen? In: Feld-Knapp Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex/Eötvös-József-Collegium. S. 107–125.
- Boócz-Barna, Katalin (2013a): Überlegungen zur transferbasierten Reflexion im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. „Archäologie meiner Wörter“. In: Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): 25 Jahre DUfU. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 108–117.
- Boócz-Barna, Katalin (2013b): Zur Erneuerung der Interaktion im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Knipf-Komlósi, Elisabeth / Öhl, Peter / Péteri, Attila / V. Rada, Roberta (Hrsg.): Dynamik der Sprache(n) und Disziplinen: 21. internationale Linguistiktage der Gesellschaft für Sprache und

- Sprachen in Budapest (=Budapester Beiträge zur Germanistik 70). Budapest: ELTE Germanistisches Institut S. 249–255.
- Boócz-Barna, Katalin (2014): Wirkung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung auf den Unterricht der zweiten Fremdsprache in Ungarn. Überlegungen am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 31–58.
- Boócz-Barna, Katalin (2015a): Zur Rolle von Interaktionen beim Fremdsprachenlernen: Plädoyer für echte Diskurse im Fremdsprachenunterricht. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen (= Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6). Budapest: ELTE. S. 38–51.
- Boócz-Barna, Katalin (2015b): Reflexion der Lern- und Lehrprozesse: Erwerbsfördernde Dimension von Fehlern und Transfererscheinungen im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen (= Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6). Budapest: ELTE. S. 52–67.
- Börner, Wolfgang (1998): Anmerkungen zum fremdsprachlichen Wissen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 28–49.
- Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (1994a): Mentales Lexikon und Lernaltersprache. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb. Das mentale Lexikon. Tübingen: Narr. S. 1–18.
- Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.) (1994b): Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb. Das mentale Lexikon. Tübingen: Narr.
- Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.) (1996): Der Text im Fremdsprachenunterricht (= Fremdsprachen in Lehre und Forschung 17). Bochum: AKS.
- Bosch, Gloria (2001): Sprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19). Berlin/New York: de Gruyter. S. 1361–1367.

- Brdar-Szabó, Rita (2010a): Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). Berlin / New York: de Gruyter. S. 518–531.
- Brdar-Szabó, Rita (2010b): Kontrastive Analyse Ungarisch-Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). Berlin / New York: de Gruyter. S. 732–737.
- Brem, Silvia / Maurer, Urs (2015): Lesen als neurobiologischer Prozess. In: Rautenberg, Ursula / Schneider, Ute (Hrsg.): Lesen – Ein Handbuch. Berlin / München / New York: de Gruyter. S. 117–140.
- Brinker, Klaus (1997): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden (= Grundlagen der Germanistik 29). 4. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Brinker, Klaus / Cölfen, Hermann / Pappert, Steffen (2014): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 8., neu bearb. und erw. Aufl. (= Grundlagen der Germanistik 29). Berlin: Erich Schmidt.
- Burwitz-Melzer, Eva (2004): Das Problem der fremdsprachlichen Literaturdidaktik mit der Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 22–29.
- Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: UTB/Facultas.
- Butzkamm, Wolfgang (1973): Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg: Quelle + Meyer.
- Byrnes, Heidi (1998): Learning Foreign and Second Languages. Perspectives in Research and Scholarship (= Teaching Languages, Literatures, and Cultures 1). New York: MLA.
- Carrell, Patricia L. (1984): Evidence of a formal schema in second language comprehension. In: Language Learning 34/2. S. 87–112.
- Carrell, Patricia L. (1991): Second language reading: reading ability or language Proficiency? In: Applied Linguistics 12/2. S. 159–172.

- Christmann, Ursula (2009): Methoden zur Erfassung von Literalität. In Bertschi-Kaufmann, Andrea / Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Literalität – Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim/München: Juventa. S. 181–200.
- Christmann, Ursula (2010): Lesepsychologie. In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht I (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 11). Baltmannsweiler: Schneider. S. 148–200.
- Christmann, Ursula (2015): Kognitionspsychologische Ansätze des Lesens. In: Rautenberg, Ursula / Schneider, Ute (Hrsg.): Lesen – Ein Handbuch. Berlin/München/New York: de Gruyter. S. 21–45.
- Christmann, Ursula / Groeben, Norbert (1999): Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo / Hasemann, Klaus / Löffler, Dietrich / Schön, Erich (Hrsg.): Handbuch Lesen. München: Saur. S. 145–223.
- Clarke, Mark A. (1979). Reading in Spanish and English: Evidence from Adults ESL Students. In: Language Learning 29/1. S. 121–149.
- Clarke, Mark A. (1980): The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading – or When Language Competence Interferes with Reading. In: The Modern Language Journal 64/1. S. 203–210.
- Clarke, Mark A. / Silberstein, Sandra (1977): Toward a Realization of Psycholinguistic Principles in the ESL Reading Class. In: Language Learning 27/1. S. 135–155.
- Csépe, Valéria (2006): Az olvasó agy. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csépe, Valéria (2014): Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: Pléh, Csaba / Lukács Ágnes (Hrsg.): Pszicholingvisztika 1–2: Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv. Budapest: Akadémiai Kiadó. S. 339–370.
- Csépe, Valéria / Szűcs, Dénes / Lukács, Ágnes (2011): Beszédészlelés és a nyelvi rendszer – fejlődés és fejlődési zavar. In: Czigler, István / Halász, László / Marton, Magda (Hrsg.): Az általánostól a különösig. Budapest: Gondolat Kiadói Kör/MTA Pszichológiai Kutatóintézet. S. 109–131.
- Cummins, Jim (1979): Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. In: Working Papers on Bilingualism (Travaux de recherche sur le bilinguisme). Nr. 19. S. 197–205.
- Cummins, Jim (1991): Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In: Hulstijn, Jan H. / Matter, Johan F. (Hrsg.): Reading in Two Languages. AILA-Review 8/91. S. 75–89.

- Daase, Andrea / Hinrichs, Beatrix / Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: eine Einführung. Stuttgart: Schöningh. S. 103–122.
- Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf / Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach/Taunus: Debus Pädagogik. S. 25–48.
- Dirim, İnci / Wegner, Anke (2015): Bildungsgerechtigkeit – zur Konjunktur einer normativen Kategorie. In: Wegner, Anke / Dirim, İnci (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Bildung. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen: Budrich. S. 11–27.
- Döll, Marion / Fröhlich, Lisanne / Dirim, İnci (2014): Sprachstandsdiagnostik in Österreich. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 61–77.
- Downing, John (Hrsg.) (1973): Comparative reading. New York: Academic Press.
- Downing, John / Valtin, Renate (1984): Language awareness and learning to read. New York: Springer.
- Doyé, Peter (2005): Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study. Online unter:  
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/doye%20en.pdf>  
[Stand: 03.02.2017]
- DUDEN (2006) = Wermke, Matthias / Kunkel-Razum, Kathrin / Scholze-Stubenrecht, Werner (Hrsg.): Duden. Die Grammatik. Band 4. 7. Aufl. Mannheim et al.: Dudenverlag.
- Edmondson, Willis (2004): Je pense (in three languages), donc je suis (mehrsprachig). In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 39–44.
- Edmondson, Willis / House, Juliane (2011): Einführung in die Sprachlehrforschung. 4. überarb. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempto.
- Ehlers, Swantje (1992): Lesen als Verstehen (=Fernstudieneinheit 2). Berlin/München et al.: Langenscheidt.

- Ehlers, Swantje (1995): Kooperatives Lernen und Transfer von Lesestrategien. In: Die Neueren Sprachen 94/5. S. 479–489.
- Ehlers, Swantje (1996): Transfer von Lese-/Lernstrategien. In: Triangle "Lesen in der Fremdsprache" 14. S. 135–145.
- Ehlers, Swantje (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Ehlers, Swantje (2010a): Lesen. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 196.
- Ehlers, Swantje (2010b): Lesen(lernen) in der Zweitsprache. In: Lutjeharms, Madeline / Schmidt, Claudia (Hrsg.): Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 109–116.
- Ehlich, Konrad (2002): Sprachlicher Unitarismus und Globalisierung. In: Die Union. Vierteljahresschrift für Integrationsfragen 1. S. 9–19.
- Ellis, Rod (1990): Instructed Second Language Acquisition. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Fandrych, Christian (2010): Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). Berlin/New York: de Gruyter. S. 173–188.
- Fandrych, Christian / Thonhauser, Ingo (Hrsg.) (2008): Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233. S. 4–13.
- Feld-Knapp, Ilona (1998): Förderung der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit im Rahmen eines ungarisch-österreichischen Unterrichtsprojekts. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 2. Schwerpunkt: Deutsch zwischen den Kulturen. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag. S. 177–183.

- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht (=Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 2). Hamburg: Dr. Kovac.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. In: Böttger, Lydia / Masát, András / Tichy, Ellen (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008. Budapest/ Bonn: GuG/DAAD, S. 60–73.
- Feld-Knapp, Ilona / Schoßböck, Judith (2009): Textwelten erkennen lernen. Zu notwendigen Lehrendenkompetenzen bei der Arbeit mit aktueller österreichischer Gegenwartsliteratur im DaF-Unterricht In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 13. Schwerpunkt: Lesen. Prozesse, Kompetenzen, Förderung. Innsbruck: Studienverlag. S. 115–135.
- Feld-Knapp, Ilona (2010a): Autonomie/ autonomes Lernen. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 21.
- Feld-Knapp, Ilona (2010b): Analyse fremdsprachiger Texte im Dienste einer veränderten Lehr- und Lernkultur im DaF-Unterricht. In: Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): Das Fremde und der Text: Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse. Potsdam: Universitätsverlag. S. 188–204.
- Feld-Knapp, Ilona (2011a): Cathedra Magistrorum. Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. In: Krumm Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 14. Schwerpunkt: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch. Innsbruck/ Wien/ Bozen: Studienverlag. S. 143–157.
- Feld-Knapp, Ilona (2011b): Cathedra Magistrorum. Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. In: Horváth, László / Laczkó, Krisztina / Tóth, Károly (Hrsg.): Lustrum. Budapest: Typotex/ Eötvös-József-Collegium. S. 982–996.
- Feld-Knapp, Ilona (2012): Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. In: Feld-Knapp Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex/ Eötvös-József-Collegium. S. 17–52.
- Feld-Knapp, Ilona (2013): Berufliches Selbstverständnis von DaF-LehrerInnen in Ungarn im Spiegel einer empirischen Untersuchung. In: Knipf-Komlósi, Elisabeth / Öhl, Peter / Péteri, Attila / V. Rada, Roberta (Hrsg.): Dynamik der



- Sprache(n) und Disziplinen: 21. internationaler Linguistiktage der Gesellschaft für Sprache und Sprachen in Budapest (= Budapesti Beiträge zur Germanistik 70). Budapest: ELTE Germanistisches Institut. S. 257–262.
- Feld-Knapp, Ilona (2014a): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 15–33.
- Feld-Knapp, Ilona (2014b): A többnyelvűség didaktikája. Gondolatok az idegennyelvtanár-képzés megújításához. In: Ladányi, Mária / Vladár, Zsuzsa / Hrenek, Éva (Hrsg.): MANYE XXIII. Nyelv – társadalom – kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák. Budapest: MANYE/Tinta. S. 91–95.
- Feld-Knapp, Ilona (2014c): Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicium.
- Feld-Knapp, Ilona (2014d): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kis-pál, Tamás / Németh, János / Scheibl, György (Hrsg.): Zugänge zum Text (= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3). Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 127–150.
- Feld-Knapp, Ilona (2015a): Az intézményes idegennyelv-oktatás új kihívásai. In: Major, Éva / Veszelszki, Ágnes (Hrsg.): A tanárrá válás és a tanárság kutatása. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen (= Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 11). Budapest: ELTE. S. 179–212.
- Feld-Knapp, Ilona (2015b): Diskurse in Lehrerzimmern: Überlegungen zur neuen Lehr- und Lernkultur in Ungarn. In: Feld-Knapp, Ilona / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Interaktionen: Festschrift für Katalin Boócz-Barna (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn 27). Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 13–26.
- Feld-Knapp, Ilona (2015c): Texte als grundlegende Bausteine des DaF-Unterrichts. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen (= Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6). Budapest: ELTE. S. 23–37.
- Feld-Knapp, Ilona (2016): Textkompetenz und Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik: Linguistische Analysen und text(sorten)-didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Hildesheim: Olms. S. 244–257.

- Feld-Knapp, Ilona (2018a): Fachliche Kompetenzen II: Zur Rolle der textlinguistischen Kenntnisse für DaF-Lehrende. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Literatur (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 4). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 23–41.
- Feld-Knapp, Ilona (2018b): Fachliche Kompetenzen III: Zur Rolle der literarischen Kenntnisse für DaF-Lehrende. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Literatur (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 4). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 43–56.
- Felix, Sascha (1982): Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Tübingen: Narr.
- Forgács, Erzsébet (2002): Kodewechsel beim natürlichen Zweitspracherwerb und bilingualen Erstspracherwerb. In: Földes, Csaba / Pongó, Stefan (Hrsg.): Sprachgermanistik in Ostmitteleuropa. Beiträge der Internationalen Germanistischen Konferenz „Kontaktsprache Deutsch IV“ in Nitra, 19.–20. Oktober 2001. Wien: Praesens. S. 131–152.
- Forgács, Erzsébet (2003): A kódváltás, a transzfer, az interferencia és a mentális lexikon kérdésehez magyar-német kétnyelvű beszélők megnyilatkozásaiban. In: Modern Filológiai Közlemények. Tanulmányok a nyelvtudomány, az irodalomtudomány és társadalomtudományaik köréből 2/5. S. 20–41.
- Forgács, Erzsébet (2007): Kontrastive Sprachbetrachtung. Szeged: Klebelsberg Kuno Egyetemi Kiadó.
- Franceschini, Rita (2000): A Multilingual Network in the Re-activation of Italian as the Third Language among German Speakers: Evidence from Interaction. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 5/1. Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/634/610> [Stand: 14.12.2018]
- Franceschini, Rita (2002): Das Gehirn als Kulturinskription. In: Müller-Lancé, Johannes / Riehl, Claudia Maria (Hrsg.): Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung. Aachen: Shaker.
- Franceschini, Rita (2010): Einleitung. Sprache und Biographie. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 160. S. 7–9.
- Franceschini, Rita / Hufeisen, Britta / Jessner, Ulrike / Lüdi, Georges (Hrsg.) (2004): Gehirn und Sprache: Psycho- und neurolinguistische Ansätze. Brain and Language: Psycholinguistic and neurobiological issues (= Sondernummer von Bulletin suisse de linguistique appliquée 78). Bulletin Vals-Asla 78.
- Gailberger, Steffen / Holle, Karl (2010): Modellierung von Lesekompetenz. In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und

- Literaturunterricht I (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis 11). Baltmannsweiler: Schneider. S. 269–323.
- Gaiser, Gottlieb (2010): PISA und Output-Orientierung: Standards und Evaluation. In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht I (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis 11). Baltmannsweiler: Schneider. S. 381–411.
- Gansel, Christina / Jürgens, Frank (2002): Textlinguistik und Textgrammatik. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Garbe, Christine (2009): Lesekompetenz. In: Garbe, Christine / Holle, Karl / Jesch, Tatjana (Hrsg.): Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation (=UTB StandardWissen Lehramt 3110). Paderborn: Schöningh. S. 14–38.
- Garbe, Christine / Holle, Karl / Jesch, Tatjana (2009) (Hrsg.): Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation (=UTB StandardWissen Lehramt 3110). Paderborn: Schöningh.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 55–62.
- Gogolin, Ingrid (2010): Bildungssprache. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 29.
- Gonda, Zsuzsa (2015): Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái (= Bölcsészeti és Művészetpedagógiai Kiadványok 7). Budapest: ELTE.
- Goodman, Kenneth S. (1967): Reading: A psycholinguistic guessing game. In: Singer, Harry / Ruddel, Robert B. (Hrsg.): Theoretical models and processes of reading. Newark: International Reading Association. S. 497–508.
- Goodman, Kenneth S. (1971): Psycholinguistic universals in the reading process. In: Pimsleur, Paul / Quinn, Terence (Hrsg.): The Psychology of Second Language Learning. Cambridge: University Press. S. 135–142.
- Goodman, Kenneth S. (1985): Unity in reading. In: Singer, Harry / Ruddell, Robert B. (Hrsg.): Theoretical models and processes of reading. Third edition. Newark/Delaware: International Reading Association. S. 813–840.
- Gósy, Mária (2005): Pszicholingvisztika. Budapest: Osiris.

- Gósy, Mária (2008): A szövegértő olvasás. In: Anyanyelv-pedagógia 1. Online: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> [Stand: 14. 12. 2018]
- Götze, Lutz (1999): Der Zweitspracherwerb aus der Sicht der Hirnforschung. In: Deutsch als Fremdsprache 1. S. 10–16.
- Gough, Philip B. (1972): One second reading. In: Kavanagh, James F. / Mattingly, Ignatius (Hrsg.): Language by Ear and by Eye. Cambridge/Mass.: M.I.T. Press.
- Graesser, Arthur C. / Bertus, E. L. / Magliano, J. P. (1995): Inference generation during the comprehension of narrative text. In: Lorch, Robert F. / O'Brian, Edward J. (Hrsg.): Sources of coherence in reading. Hillsdale/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. S. 295–320.
- Groseva, Maria (1998): Dient das L2-System als ein Fremdsprachenmodell? In: Hufeisen, Britta / Lindemann, Beate (Hrsg.): Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg. S. 21–30.
- Grosjean, François (1992): Another view of bilingualism. In: Harris, Richard Jackson (Hrsg.): Cognitive Processing in Bilinguals. Amsterdam: North-Holland.
- Gross, Harro (1990): Textlinguistik im Hochschulunterricht DaF. In: Gross, Harro / Fischer, Klaus (Hrsg.): Grammatikarbeit im DaF-Unterricht. München: Iudicium. S. 105–121.
- Grotjahn, Rüdiger (1987): On the methodological basis of introspective methods. In: Faerch, Claus / Kasper, Gabriele (Hrsg.): Introspection in second language research. Clevedon/UK: Multilingual Matters. S. 54–81.
- Grotjahn, Rüdiger (2002): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Band 4. Bochum: AKS.
- Günther, Hartmut (1996): Historisch-systematischer Aufriß der psychologischen Leseforschung. In: Hartmut, Günther / Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2. Halbband (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 10). Berlin/New York: de Gruyter. S. 918–931.
- Haider, Barbara (2010): Mehrsprachigkeit. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 207–208.
- Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (2010): Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Fulda: Kallmeyer/Klett. S. 11–17.

- Hammarberg, Björn (2001): Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: Cenoz, Jasone / Hufeisen, Britta / Jessner, Ulrike (Hrsg.): *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon/Avon: Multilingual Matters. S. 21–41.
- Hartmann, Peter (1968): Textlinguistik als neue linguistische Disziplin. In: *Replik* 2. S. 2–7.
- Harweg, Roland (1968): *Pronomina und Textkonstitution*. München: Fink.
- Hatch, Evelyn (1983): *Psycholinguistics: a second language perspective*. Rowley/Mass.: Newbury House.
- Heinemann, Wolfgang / Viehweger, Dieter (1991): *Textlinguistik. Eine Einführung* (= Reihe Germanistische Linguistik 115). Tübingen: Niemeyer.
- Henrici, Gert (1990): „L2 Classroom Research“: Die Erforschung des gesteuerten Fremdspracherwerbs. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1. S. 21–61.
- Henrici, Gert (1995): *Spracherwerb durch Interaktionen? Eine Einführung in die fremdspracherwerbsspezifische Diskursanalyse* (= Bausteine Deutsch als Fremdsprache 5). Baltmannsweiler: Schneider.
- Henrici, Gert / Riemer, Claudia (2007): Zweitspracherwerbsforschung. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: Francke. S. 38–43.
- Hercz, Mária (2008): Professzionális tanérvképzés az Európai Unióban 1.: Finnország, Hollandia, Németország és az Egyesült Királyság példája. In: *Iskolakultúra* 18/3–4. S. 96–123.
- Herdina, Philip / Jessner, Ulrike (2002): A dynamic model of multilingualism. *Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Herrmann, Christoph / Fiebach, Christian (2007): *Gehirn und Sprache*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Höhle, Mandy (2010): Erstsprache. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 69.
- Holle, Karl (2009): Psychologische Lesemodelle und ihre lesedidaktischen Lesemodelle. In: Garbe, Christine / Holle, Karl / Jesch, Tatjana (Hrsg.): *Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation*. (= UTB StandardWissen Lehramt 3110). Paderborn: Schöningh. S. 103–166.
- House, Juliane (1998): „Kognitive Wende“: Ja oder Nein? In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens*

- fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 89–97.
- House, Juliane (2004): Mehrsprachigkeit: Nicht monodisziplinär und nicht nur für Europa! In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 62–68.
- Hu, Adelheid (2004): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht: Einige didaktische Implikationen. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 69–76.
- Hudson, T. (1982): The Effects of Induced Schemata on the „Short Circuit“ in L2 Reading: Non-Decoding Factors in L2 Reading Performance. In: *Language Learning* 32/1. S. 1–31.
- Huey, Edmond Burke (1968): *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Hufeisen, Britta (1998): L3 – Stand der Entwicklung – Was bleibt zu tun? In: Hufeisen, Britta / Lindemann, Beate (Hrsg.): *Tertiärsprachen. Theorien. Modelle. Methoden*. Tübingen: Stauffenburg. S. 169–183.
- Hufeisen, Britta (2001): Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* 19). Berlin/New York: de Gruyter. S. 648–653.
- Hufeisen, Britta (2003): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strassburg: Europarat. S. 7–11.
- Hufeisen, Britta (2004): „Das haben wir doch immer schon so gemacht!“ oder ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung? In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 77–87.

- Hufeisen, Britta (2010a): Bilingualität und Mehrsprachigkeit. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Fulda: Kallmeyer / Klett. S. 376–381.
- Hufeisen, Britta (2010b): Tertiärsprache. Tertiärsprachendidaktik. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 334.
- Hufeisen, Britta (2010c): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies 36. München: Iudicium. S. 200–208.
- Hufeisen, Britta (2011): Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht / Hufeisen, Britta (Hrsg.): „Vieles ist sehr ähnlich.“ – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe (= Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen 6). Baltmannsweiler: Schneider. S. 265–282.
- Hufeisen, Britta et al. (Hrsg.) (2015): MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula (= Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen 11). Baltmannsweiler: Schneider.
- Hufeisen, Britta / Lindemann, Beate (Hrsg.) (1998): Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hrsg.) (2007): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker.
- Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). Berlin/New York: de Gruyter. S. 826–832.
- Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hrsg.) (2014): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. 2., völlig erneuerte Aufl. (= Reihe EuroComGerm 1). Aachen: Shaker.
- Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (2003) (Hrsg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strassburg: Europarat.
- Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (= Handbücher Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). Berlin/New York: de Gruyter. S. 738–753.

- Hurrelmann, Bettina (2002a): Leseleistung – Lesekompetenz. Praxis Deutsch 176. S. 6–18.
- Hurrelmann, Bettina (2002b): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen (= Lesesozialisation und Medien). Weinheim/München: Juventa.
- Hurrelmann, Bettina (2007): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea / Graber, Tanja (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (= Lehren lernen. Basiswissen Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1). Seelze-Velber/Zug: Kallmeyer/Klett/Balmer. S. 18–28.
- Isenberg, Horst (1974): Texttheorie und Gegenstand der Grammatik (= Linguistische Studien 11). Berlin. Akademie-Verlag.
- Iványi, Rudolf: Zur Rolle des Sprachbewusstseins im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Förderung des Lehrerwissens für den DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex/Eötvös-József-Collegium. S. 263–293.
- Jakus, Enikő (2016): Zur Rolle des Transfers grammatischer Strukturen in der Textproduktion des Deutschen als Fremdsprache. Eine Analyse von Abiturfächern ungarischer Fremdsprachenlernender. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 328–347.
- Jessner, Ulrike (1997) Towards a dynamic view of multilingualism. In: Pütz, Manfred (Hrsg.): Language Choices: Conditions, Constraints and Consequences. Amsterdam: Benjamins. S. 17–30.
- Jessner, Ulrike (1998): Bilingualismus und Drittspracherwerb: Dynamische Aspekte des Multilingualismus auf individueller Ebene. In: Hufeisen, Britta / Lindemann, Beate (Hrsg.): Tertiärsprachen. Theorien. Modelle. Methoden. Tübingen: Stauffenburg. S. 149–158.
- Jessner, Ulrike (2008): Teaching Third Languages: Findings, Trends and Challenges. In: Language Teaching 41/1. S. 15–56.
- Józsa, Krisztián / Steklács, János (2009): Az olvasáskutatás tanításának aktuális kérdései. In: Magyar Pedagógia 109/4. S. 365–397.
- Juhász, János (Hrsg.) (1980): Kontrastive Studien. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Just, Marcel A. / Carpenter, Patricia A. (1980): A theory of reading: From eye fixations to comprehension. In: Psychological Review 87/4. S. 329–354.



- Kalverkämper, Hartwig (2000): Vorläufer der Textlinguistik: die Rhetorik. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16). Berlin/New York: de Gruyter. S. 1–17.
- Karcher, Günther (1988): Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Heidelberg: Groos.
- Károly, Krisztina (2011): Szöveg, koherencia, kohézió. Szövegtipológiai és retorikai tanulmányok (= Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 116). Budapest: Tinta.
- Károly, Krisztina (2012): Discourse analysis and language teaching: the benefits of the theories and methods of discourse analysis in the language classroom. In: Feld-Knapp Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex/Eötvös-József-Collegium. S. 75–105.
- Károly, Krisztina (2018): Szövegtan és fordítás. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kertes Patrícia (2014): Zur Rolle und Funktion von Diskursmarkern in argumentativen Abiturtexten. In: Tolcsvai Nagy, Gábor (Hrsg.): *Studia linguistica hungarica. A journal of the Faculty of Humanities Eötvös Loránd University*. Vol. 29. Budapest: ELTE BTK. S. 17–34.
- Kertes, Patrícia (2018): Textproduktion im universitären Bereich – zur Rolle und Funktion der Reflexion. In: Boócz-Barna, Katalin / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Reder, Anna / Sárvári, Tünde (Hrsg.): *Deutschunterricht für Ungarn* Jg. 29. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 25–48.
- Keßler, Claudia (2010): Konnektionismus/konnektivistisch. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 164.
- Kintsch, Walter / van Dijk, Teun A. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Klein, Horst G. (2002): EuroCom – Europäische Interkomprehension. In: Rutke, Dorothea (Hrsg.): *Europäische Mehrsprachigkeit. Analysen – Konzepte – Dokumente*. Aachen: Shaker. S. 29–44.
- Klein, Horst G. / Stegmann, Tilbert D. (2000): *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. 2. Aufl. Aachen: Shaker.
- Klein, Wolfgang (1984): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Königstein: Athenäum.

- Klein, Wolfgang (2000): Prozesse des Zweitspracherwerbs. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Band 3. Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe. S. 537–570.
- Klein, Wolfgang (2001): Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gerhard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19). Berlin/New York: de Gruyter. S. 604–617.
- Koeppl, Rolf (2010): Deutsch als Fremdsprache: Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider.
- Königs, Frank G. (2001): Mehrsprachigkeit? Klar! Aber wie? Lernpsychologische, vermittlungsmethodische und sprachenpolitische Dimensionen eines aktuellen Themas. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest/Bonn: GuG/DAAD. S. 261–273.
- Königs, Frank G. (2007): Die Dichotomie Lernen/Erwerben. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen: Francke. S. 435–439.
- Königs (2010a): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Fulda: Kallmeyer/Klett. S. 322–326.
- Königs, Frank G. (2010b): Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). Berlin/New York: de Gruyter. S. 754–764.
- Königs, Frank G. (2010c): Lerntheorie. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 195.
- Kramsch, Claire (2000): Second Language Acquisition, Applied Linguistics, and the Teaching of Foreign Languages. In: The Modern Language Journal 3. S. 311–326.
- Krashen, Stephen (1981): Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press.
- Kráncz, Eszter (2014): Grammatik- und Wortschatzarbeit verbinden können. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 251–266.

- Krause, Wolf-Dieter (2009): *Pragmatische Linguistik und Fremdsprachenunterricht*. In: Adamzik, Kirsten / Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule (= Europäische Studien zur Textlinguistik 1)*. 2. Aufl. Tübingen: Narr. S. 1–29.
- Krumm Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas Paul R. (Hrsg.) (2009): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 13. Schwerpunkt: Lesen – Prozesse, Kompetenzen, Förderung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Krumm, Hans-Jürgen (1998): „Wieso DIE Tür, DAS Fenster – beides ist Loch in Mauer“ – Zur Rolle der Kognition beim Fremdsprachenlehren- und Lernen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*. Tübingen: Narr. S. 114–122.
- Krumm, Hans-Jürgen (1999): *Sprachenvielfalt im Deutschunterricht. Grundsätze und Beispiele*. In: *Fremdsprache Deutsch* 1. S. 26–30.
- Krumm, Hans-Jürgen (2000): *Hat Literatur einen Platz in der gegenwärtigen Diskussion über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen?* In: *ÖDaF-Mitteilungen* 2. S. 18–26.
- Krumm, Hans-Jürgen (2002): *Die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts an Schulen Europas*. In: *Die Union. Vierteljahreszeitschrift für Integrationsfragen* 1. S. 71–78.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003a): *Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit*. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strassburg: Europarat. S. 35–49.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003b): *Mehrsprachige Welt – Einsprachiger Unterricht? Plädoyer für einen Deutschunterricht mit bunten Sprachbiographien*. In: Schneider, Günther / Clalüna, Monika (Hrsg.): *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. München: Iudicium. S. 39–52.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003c): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen – ein Kuckucksei für den Fremdsprachenunterricht?* In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdspra-*

- chenunterrichts (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 120–127.
- Krumm, Hans-Jürgen (2006): Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (= Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut/ Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 60–76.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010a): EuroComGerm. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 73.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010b): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Auflage. Tübingen: Francke. S. 208.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010c): Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. In: Rundbrief Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache 61. S. 16–24.
- Krumm, Hans-Jürgen (2012): Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex/ Eötvös-József-Collegium. S. 53–73.
- Krumm, Hans-Jürgen (2016): Balanceakte zwischen Theorie und Praxis: Der Stellenwert von Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung in der DaF-Lehrerbildung. In: Feld-Knapp, Ilona / Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): DaF-Lehrerbildung in Mittel-Osteuropa. München: Iudicium. S. 29–41.
- Krumm, Hans-Jürgen / Jenkins, Eva Marie (2001): Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts. Wien: Eviva.
- Kursiša, Anta (2012): Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht DaF/E. Eine Annäherung an Tertiärsprachenlehr- und -lernverfahren anhand Subjektiver Theorien der Schülerinnen und Schüler (= Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen 8). Baltmannsweiler: Schneider.
- Laberge, David / Samuels, S. Jay (1974): Toward a theory of automatic information processing in reading. In: Cognitive Psychology 6. S. 293–323.
- Lee, James F. / Musumeci, Diane (1988): On Hierarchies of Reading Skills and Text Types. In: The Modern Language Journal 72. S. 173–187.
- Legutke, Michael K. (2004): Fremdsprachenlernen als Kontinuum. Das Juniorportfolio als „Tor zur Mehrsprachigkeit“? In: Bausch, Karl-Richard / Königs,

- Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 121–131.
- Lengyel, Zsolt / Navracsics, Judit (Hrsg.) (2011): Lexikai folyamatok egy- és két-nyelvű közegben: Pszicholingvisztikai tanulmányok II. (= Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 121). Budapest: Tinta.
- Lutjeharms, Madeline (1988): Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache (= Fremdsprachen in Lehre und Forschung 5). Bochum: AKS.
- Lutjeharms, Madeline (2002): Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien. In: Kischel, Gerhard (Hrsg.): EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001. Hagen, 9.–10. November 2001. Hagen: FernUni. S. 124–140.
- Lutjeharms, Madeline (2010a): Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache. In: Lutjeharms, Madeline / Schmidt, Claudia (Hrsg.): Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 11–27.
- Lutjeharms, Madeline (2010b): Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). Berlin/New York: de Gruyter. S. 976–982.
- Lutjeharms, Madeline / Schmidt, Claudia (Hrsg.) (2010): Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Mackworth, Jane F. (1972): Some models of the reading process: learners and skilled readers. In: Reading Research Quarterly 12/4. S. 701–732.
- Marsh, G. / Friedman, M. / Welch, V. / Desberg P. (1981): A cognitive-developmental approach to reading acquisition. In: Waller / MacKinnon (Hrsg.): Reading research: Advances in theory and practice. Vol. 3. New York: Academic Press. S. 199–221.
- Marx, Nicole (2005): Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaFnE“. Baltmannsweiler: Schneider.

- Mattingly, Ignatius (1972): Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. In: Kavangh, James F. / Mattingly, Ignatius (Hrsg.): *Language by ear and by eye*. Cambridge / Massachusetts: M.I.T. Press. S. 27–61.
- Mattingly, Ignatius (1992): Linguistic awareness and orthographic form. In: Frost, Ram / Katz, Marian (Hrsg.): *Orthography, phonology, morphology, and meaning*. Amsterdam: North Holland. S. 11–26.
- Meißner, Franz-Joseph (2000): Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit. In: *Französisch heute* 31/1. S. 55–67.
- Meißner, Franz-Joseph (2004): EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie. In: Rutke, Dorothea / Weber, Peter J. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa*. St. Augustin: Asgard. S. 97–116.
- Meißner, Franz-Joseph (2012): Redinter. Interkomprehension. In: Fäcke, Christiane / Martinez, Hélène / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit: Bildung – Kommunikation – Standards*. 3. Bundeskongress des GMF. 16.–18. September 2010. Universität Augsburg. Stuttgart: Klett. S. 234–238.
- Meißner, Franz-Joseph / Schröder-Sura, Anna (2009): Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Online unter:  
[http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4\\_RePA\\_090724\\_IDT.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf)  
[Stand: 14.12.2018]
- Meyer, Meinert A. (2007): Erziehungswissenschaft. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen: Francke. S. 43–49.
- Mitchian, Haymo (2010): Behavioristische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* 35). Berlin / New York: de Gruyter. S. 793–799.
- Morton, John (1969): The interaction of information in word recognition. In: *Psychological Review* 76. S. 165–178.
- Müller, Horst M. (2013): Psycholinguistik – Neurolinguistik: Die Verarbeitung von Sprache im Gehirn. Paderborn: Schöningh.
- Müller, Klaus (1996): Wege konstruktivistischer Lernkultur. In: Müller, Klaus (Hrsg.): *Konstruktivismus: Lehren, Lernen, ästhetische Prozesse*. Neuwied: Luchterhand. S. 71–115.

- Müller, Natascha / Kupisch, Tanja / Schmitz, Katrin / Cantone, Katja (2006): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Tübingen: Narr.
- Nahalka, István (2003): A tanulás. In: Falus, Iván (Hrsg.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. S. 104–136.
- Navracsics, Judit (2007): A kétnyelvű mentális lexikon. Budapest: Balassi.
- Navracsics, Judit (2010): Egyéni kétnyelvűség (= Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfűzetek 3). Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó/Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Navracsics, Judit (2011): A korai gyermekkori többnyelvűség és a kognitív fejlődés. In: Navracsics, Judit / Lengyel, Zsolt (Hrsg.): Lexikai folyamatok egy- és kétnyelvű közegben: Pszicholingvisztikai tanulmányok II. (= Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 121). Budapest: Tinta. S. 95–107.
- Navracsics, Judit (2015): L1 and dominant language – as reflected in speech disfluencies. In: Navracsics, Judit / Bátyi, Szilvia (Hrsg.): Első és második nyelv: Interdiszciplináris megközelítések. First and second language: Interdisciplinary approaches (= Pszicholingvisztikai tanulmányok 6). Budapest: Tinta. S. 61–76.
- Neuland, Eva / Peschel, Corinna (2013): Einführung in die Sprachdidaktik. Stuttgart: Metzler.
- Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strassburg: Europarat. S. 13–34.
- Nicoladis, Elena (2008): Bilingualism and language cognitive development. In: Altarriba, Jeanette / Heredia, Roberto R. (Hrsg.): An Introduction to Bilingualism. Principles and Processes. New York et al.: Erlbaum. S. 167–181.
- Nix, Daniel (2010): Förderung der Lesekompetenz. In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht I (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 11). Baltmannsweiler: Schneider. S. 139–189.
- Nussbaumer, Markus (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten (= Reihe Germanistische Linguistik 119). Tübingen: Niemeyer.
- Oksaar, Els (1980): Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In: Nelde, Peter (Hrsg.): Sprachkontakt und Sprachkonflikt. Wiesbaden: Steiner. S. 43–52.
- Oller, J. W. (1972): Assessing Competence in ESL Reading. In: TESOL Quarterly 6/1. S. 312–323.

- Ollivier, Christian / Strasser, Margareta (2013): Interkomprehension in Theorie und Praxis. Wien: Praesens.
- Oomen-Welke, Ingelore (2007): Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen: Francke. S. 145–151.
- Óveges, Enikő (2016): Language Education Policy Unveiled: The Framework of Foreign Language Teaching at Schools in Hungary and the European Perspective. Budapest: ELTE.
- Paradis, Michel (2004): A Neurolinguistic Theory of Bilingualism. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins.
- Perfetti, Charles A. (1986): Cognitive and linguistic components of reading ability. In: Foorman, Barbara R. / Siegel, Alexander (Hrsg.): Acquisition of reading skills. Hillsdale/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. S. 11–41.
- Perge, Gabriella (2014a): Interkomprehension. Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen lernen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 267–310.
- Perge, Gabriella (2014b): Idegen nyelvű olvasási stratégiák. In: Ladányi, Mária / Vladár, Zsuzsa / Hrenek, Éva (Hrsg.): MANYE XXIII. Nyelv – Társadalom – Kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák. Budapest: MANYE / Tinta. S. 457–462.
- Perge, Gabriella (2015a): Textanalyse im Dienste der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit. In: ÖDaF-Mitteilungen 1. S. 128–139.
- Perge, Gabriella (2015b): Interaktionen in Texten. In: In: Feld-Knapp, Ilona / Hel-tai, János / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Interaktionen: Festschrift für Katalin Boócz-Barna (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn 27). Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 42–55.
- Perge, Gabriella (2015c): Die Rolle des Textverstehens bei der Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen. In: Annual Journals: Transfer „Forschung <-> Schule“ – Themenheft: Sprachsensibel Lehren und Lernen 1/1. S. 125–135.
- Perge, Gabriella (2016): Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn. In: Feld-Knapp, Ilona / Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): DaF-Lehrerausbildung in Mittel-Osteuropa. München: Iudicium. S. 165–181.



- Peschel, Corinna (2006): Verweismittel – Anaphorik – thematische Fortführung: Ein Thema für den Grammatikunterricht? In: Spiegel, Carmen / Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Textlinguistik für die Schule. Baltmannsweiler: Schneider. S. 171–185.
- Pléh, Csaba (2014): A pszicholingvisztika története. In: Pléh, Csaba / Lukács, Ágnes (Hrsg.): Pszicholingvisztika 1–2. Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv. Budapest: Akadémiai Kiadó. S. 3–116.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2002): Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren (=Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 7). Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag. S. 13–43.
- Quetz, Jürgen (2004): Polyglott oder Kauderwelsch? In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 181–190.
- Quetz, Jürgen (2010): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Fulda: Kallmeyer/Klett. S. 45–49.
- Radach, Ralph / Kennedy, Alan (2004): Theoretical perspectives on eye movements in reading. Past controversies, current issues and an agenda for future research. In: European journal of cognitive psychology 16. S. 3–26.
- Rampillon, Ute (2006): Fremdsprachen lernen lernen – Überlegungen zu einer veränderten Lernkultur. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (=Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut / Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 76–84.
- Ravem, Roar (1968): Language Acquisition in a Second Language Environment. In: IRAL 6. S. 175–185.
- Raupach, Manfred (1994): Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb. Das mentale Lexikon. Tübingen: Narr. S. 19–37.
- Rautenberg, Ursula / Schneider, Ute (2015): Historisch-hermeneutische Ansätze der Lese- und Leserforschung. In: Rautenberg, Ursula / Schneider, Ute (Hrsg.): Lesen – Ein Handbuch. Berlin/München/New York: de Gruyter. S. 85–114.
- Rayner, Keith / Pollatsek, Alexander (1989): The Psychology of Reading. Englewood Cliffs/NJ: Prentice Hall.

- Rayner, Keith / Pollatsek, Alexander (2006): Eye-movement control in reading. In: Traxler, Matthew / Gernsbacher, Morton A. (Hrsg.): Handbook of psycholinguistic. Oxford. S. 613–658.
- Reder, Anna (2016): Grammatikalische Besonderheit in Instruktionen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 211–227.
- Rehbein, Jochen (1977): Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart: Metzler.
- Reich, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Berlin: Waxmann.
- Richter, Tobias / Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa. S. 25–58.
- Richter, Tobias / Christmann, Ursula (2009): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 3. Aufl. Weinheim/München: Juventa. S. 25–58.
- Rickheit, Gert / Strohner, Hans (1993): Grundlagen kognitiver Sprachverarbeitung. Modelle, Methoden, Ergebnisse. Tübingen/Basel: Francke.
- Riehl, Claudia Maria (2002): Codeswitching, mentale Vernetzung und Sprachbewusstsein. In: Müller-Lancé, Johannes / Riehl, Claudia Maria (Hrsg.): Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung. Aachen: Shaker. S. 63–78.
- Riehl, Claudia Maria (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rierner, Claudia (2001): Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess III: kognitive Faktoren. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gerhard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19). Berlin/New York: de Gruyter. S. 707–714.
- Rierner, Claudia (2002): Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Element von Mehrsprachigkeit. In: ZV-Journal, Magazin des Zentralvereins der Wiener Lehrerschaft (3: Schwerpunkt Sprache). S. 45–52.
- Rierner, Claudia (2010): Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych,

- Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). Berlin / New York: de Gruyter. S. 764–781.
- Roche, Jörg (2011): Mehrsprachigkeit als Herausforderung für das Bildungssystem. In: Biffl, Gudrun / Rössl, Lydia (Hrsg.): Migration und Integration 2. Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis. Bad Vöslau: omnium. S. 25–36.
- Roche, Jörg (2013): Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie. Tübingen: Narr.
- Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel: (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 3., überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel: (2011): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 5. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rost, Detlef H. / Sparfeldt, Jörn R. (2007): Leseverständnis ohne Lesen? Zur Konstruktvalidität von multiple-choice Leseverständnistestaufgaben. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 21. S. 305–314.
- Ruddel, Robert B. / Unrau, Norman J. (1994): Reading as a Meaning-Construction Process: The Reader, the Text, and the Teacher. In: Ruddel, Robert B. / Ruddel, Martha Rapp / Singer, Harry (Hrsg.): Theoretical models and processes of reading. Newark/Delaware: International Reading Association. S. 996–1056.
- Ruddel, Robert B. / Ruddel, Martha Rapp / Singer, Harry (Hrsg.) (1994): Theoretical models and processes of reading. Newark/Delaware: International Reading Association.
- Rumelhart, David E. (1994): Toward an interactive model of reading. In: Ruddel, Robert B. / Ruddel, Martha Rapp / Singer, Harry (Hrsg.): Theoretical models and processes of reading. Newark/Delaware: International Reading Association. S. 864–894.
- Sadoski, Mark / Paivio, Allan (2004): A Dual Coding theoretical model of reading. In: Ruddell, Robert B. / Unrau, Norman J. (Hrsg.): Theoretical models and processes of reading. Newark/Delaware: International Reading Association. S. 1329–1362.
- Samuels, S. Jay (1994): Toward a theory of automatic information processing in reading. In: Ruddel, Robert B. / Ruddel, Martha Rapp / Singer, Harry (Hrsg.):

- Theoretical models and processes of reading. Newark/Delaware: International Reading Association. S. 816–838.
- Sanders, Willy (2000): Vorläufer der Textlinguistik: die Stilistik. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16). Berlin/New York: de Gruyter. S. 17–28.
- Schank, R. C. / Abelson, R. (1977): Scripts, Plans, Goals, and Understanding. Hillsdale/NJ: Earlbaum Association.
- Scherner, Maximilian (2006): „Lesekompetenz“ und „Interpretation“. Oder: Wie text(verarbeitungs)kompetenz im Interpretationstext aufweisbar wird. In: Spiegel, Carmen / Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider. S. 69–84.
- Schmidt, Claudia (2010): Kognitivistische / Konstruktivistische / Konnektionistische Ansätze. In: Krumm, Hans- Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). Berlin/New York: de Gruyter. S. 807–817.
- Schmidt, Siegfried (1976): Texttheorie: Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation. 2., verb. und erg. Aufl. München: Fink.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr.
- Schnotz, Wolfgang (1988): Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle. In: Mandl, Heinz / Spada, Hans (Hrsg.): Wissenspsychologie. München/Weinheim: Psychologie Verlags Union. S. 299–330.
- Schnotz, Wolfgang (1994): Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten (=Fortschritte der psychologischen Forschung 20). München/Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schoenke, Eva (2000): Textlinguistik im deutschsprachigen Raum. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16). Berlin/New York: de Gruyter. S. 123–132.
- Schönplüg, Ute (2007): Lerntheorie und Lernpsychologie. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen: Francke. S. 49–54.

- Schramm, Karen (2001): *L2-Leser in Aktion. Der fremdsprachliche Lese-prozeß als mentales Handeln*. Münster/New York: Waxmann.
- Schramm, Karen (2014): Sprachlernstrategien. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingeborg (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9)*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 95–105.
- Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (2014) (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: UTB.
- Siebert-Ott, Gesa (2010): *Zweitsprache*. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 366.
- Smith, Frank (1971): *Understanding Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spillner, Bernd (2007): Angewandte Linguistik. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: Francke. S. 31–37.
- Steklács, János (2013): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Budapest: Nemzedékek Tudása.
- Steklács, János (2014): A szemmozgás vizsgálatának lehetőségei az olvasás és a vizuális információfeldolgozás képességének a megismerésében. In: *Anyanyelv-pedagógia*. Online unter:  
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=524>  
 [Stand: 03.02.2017]
- Szikszaíné Nagy, Irma (2006): *Leíró magyar szöveg-tan*. Budapest: Osiris.
- T. Balla, Ágnes (2011): A magyar anyanyelv és az angol mint első idegen nyelv hatása németet második idegen nyelvként tanuló diákok nyelvtanulási folyamataira. In: Gecső, Tamás / Kiss, Zoltán (Hrsg.): *Az alkalmazott nyelvészet integritásának kérdései*. Budapest: Tinta. S. 229–238.
- T. Balla, Ágnes (2012): *The role of second language English in the process of learning third language German*. Szegedi Egyetem. PhD-Dissertation. Online:  
[http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1658/1/T.Balla\\_Agnes\\_dissertation.pdf](http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1658/1/T.Balla_Agnes_dissertation.pdf)  
 [Stand: 03.03.2017]
- Tafel, Karin et al. (2009): *Slavische Interkomprehension. Eine Einführung*. Tübingen: Narr/Francke.
- Tátrai, Szilárd (2011): *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Budapest: Tinta.

- Temple, Christine M. (1997): *Developmental cognitive neuropsychology*. Hove: Psychology Press.
- Thonhauser, Ingo (2008): Konzeptualisierungen von Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: Fandrych, Christian / Thonhauser, Ingo (Hrsg.): *Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht*. Wien: Praesens. S. 87–106.
- Tolcsvai Nagy, Gábor (2001): *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy, Gábor (2013): *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Budapest: Osiris.
- Tönshoff, Wolfgang (2007): Lernerstrategien. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: Francke. S. 331–335.
- Tschirner, Erwin (2010): Lernen. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 190.
- Vater, Heinz (2001): *Einführung in die Textlinguistik. Struktur und Verstehen von Texten*. München: Fink.
- Verhoeven, Ludo T. (1990): Acquisition of reading in a second language. In: *Reading Research Quarterly* 25. S. 90–114.
- Vollmer, Helmut J. (1998): Dem Lerner auf der Spur: Kognitive, emotionale und interaktive Aspekte des Fremdsprachenerwerbs. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*. Tübingen: Narr. S. 197–206.
- V. Rada, Roberta (2010): Humor – stilistisch betrachtet. In: Litovkina, Anna T. / Barta, Péter / Daczi, Margit (Hrsg.): *Humour and Culture 1. Linguistic Shots at Humour*. Kraków: Tertium. S. 159–174.
- V. Rada, Roberta (2014): Die Sortenhaftigkeit von Texten im Spiegel der stilistisch motivierten Abweichungen vom Textmuster. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kispál, Tamás / Németh, János / Scheibl, György (Hrsg.): *Zugänge zum Text (= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3)*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 439–468.
- Weinreich, Uriel (1976): *Sprachen im Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*. Tübingen: Beck.
- Weinrich, Harald (1978): *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*. 4. Auflage. Stuttgart et al.: Kohlhammer.

- Weis, Uta (2000): Lesen in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zum Lesen linearer Texte im Vergleich zu Hypertexten. Hamburg: Libri Books on Demand.
- Westhoff, Gerard (1987): Didaktik des Leseverstehens. München: Hueber.
- Westhoff, Gerard (1991): Increasing the effectiveness of foreign language reading instruction (Part 2). In: ADFL-Bulletin 22/3. S. 28–32.
- Westhoff, Gerard (1997): Fertigkeit Lesen (= Fernstudieneinheit 17). Berlin / München et al.: Langenscheidt.
- Williams, Sarah / Hammarberg, Björn (1998): Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. In: Applied Linguistics 19/3. S. 295–333.
- Wittmann, Marc / Pöppel, Ernst (1999): Neurobiologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo / Hasemann, Klaus / Löffler, Dietrich / Schön, Erich (Hrsg.): Handbuch Lesen. München: Saur. S. 224–239.
- Wode, Henning (1993): Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning: Hueber.
- Wolff, Dieter (1994): Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: Die Neueren Sprachen 93/5. S. 407–429.
- Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Info DaF 23. S. 541–560.
- Wolff, Dieter (1997a): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Materialien DaF 46. S. 141–166.
- Wolff, Dieter (1997b): Zur Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit im bilingualen Sachfachunterricht. In: FLuL – Fremdsprachen Lehren und Lernen 26. S. 167–183.
- Wolff, Dieter (2000): Sprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. In: FLuL – Fremdsprachen Lehren und Lernen 29. S. 91–105.
- Wolff, Dieter (2002a): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Wolff, Dieter (2002b): Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. In: Der Deutschunterricht 3. S. 31–38.
- Wolff, Dieter (2007): Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen: Francke. S. 321–326.

- Wunderlich, Dieter (1976): Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zimmermann, Günther (1998): Rolle und Funktion der Begriffe 'Kognition' und 'Emotion' bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 207–216.
- Zybatow, Lew (2005): EuroComSlav. Aachen: Shaker.

## Internetquellen

PISA-jelentés 2012. Online:

<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>

[Stand: 14.12.2018]

Nemzeti Alaptanterv (2012). In: Magyar Közlöny 66. Online:

[www.magyarokozlony.hu/pdf/13006](http://www.magyarokozlony.hu/pdf/13006)

[Stand: 15.12.2018]

## Quellenverzeichnis der analysierten Texte 5

### Thema ‚Bildungssysteme‘:

*A magyar kamaszoknak nem megy a matek.* URL:

<http://www.origo.hu/itthon/20131203-a-2012-es-pisa-felmeres-eredmenyei.html>

[Stand: 14.12.2018]

*Ungerechtes Bildungssystem: Ein Junge will nach oben.* URL:

<http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/ungerechtes-bildungssystem-ein-arbeiterkind-kaempft-sich-an-die-uni-a-936297.html>

[Stand: 14.12.2018]

- 
- 5 Quellenachweis der sechs in den Abschnitten 6.5.1 und 6.5.2 analysierten Texte. Die Quellenangaben und Analysen der insgesamt sechzig Texte, die im Rahmen der Forschung analysiert worden sind, befinden sich in der Datenbank der Autorin.



*Finland to teach typing rather than handwriting in schools.* URL:

<http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/europe/finland/11391999/Finland-to-teach-typing-rather-than-handwriting-in-schools.html>

[Stand: 14.12.2018]

### Thema ‚Schulfächer‘

*Médiaismeret*

In: Élet és Tudomány 7/1997; zit. nach: Feld-Knapp, Ilona et al. (2002): Entdeckungen. Német nyelvkönyv haladóknak felvételi feladatokkal. 2. Aufl. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. S. 49f.

*Berliner Schüler bekommen neue Unterrichtsfächer.* URL:

<http://www.morgenpost.de/berlin/article134836680/Berliner-Schueler-bekommen-neue-Unterrichtsfacher.html>

[Stand: 14.12.2018]

*Goodbye, math and history:*

*Finland wants to abandon teaching subjects at school.* URL:

<http://qz.com/367487/goodbye-math-and-history-finland-wants-to-abandon-teaching-subjects-at-school/>

[Stand: 14.12.2018]

# Anhang

## Anhang 1: Leitfaden zum reflektierten Interview<sup>6</sup>

A)

A szöveg értelése szempontjából különbséget tehetünk a szöveget alkotó szavak között. A szavak egyik csoportjába tartoznak azok, amelyek megértése és szövegbeli funkciójuk felismerése alapvető feltétele a teljes szöveg megértésének.

- Nevezd meg ezeket a szavakat a magyar szövegben.
- Miért éppen ezeket a szavakat választottad? Magyarázd meg.
- Nevezd meg ezeket a szavakat a német szövegben.
- Itt miért éppen ezeket választottad? Magyarázd meg.
- Nevezd meg ezeket a szavakat az angol szövegben.
- Itt miért éppen ezeket választottad? Magyarázd meg.

B)

A kiválasztott szövegekben a kulcsszavak döntő jelentőséggel bírnak, ráirányítják ugyanis a figyelmünket a fontos tartalmakra, a fontos információkra, és segítenek abban, hogy ezeket a kevésbé fontosaktól elválasszuk. A szöveg témája szempontjából legfontosabb kulcsszavak a szövegben újra és újra megjelennek, azonban nem mindig szó szerint ismétlődnek, sok esetben utalnak rájuk pl. névmással vagy szinonimával. A téma nyelvi azonosítása különböző lehet.

---

6 Nach der Lektüre der Texte als Orientierungsbroschüre zum Interview mit den Probanden.

*Magyar szöveg:*

- Hány témát tudsz a magyar nyelvű szövegben azonosítani?
- Ezeket a témákat mely szavak alapján tudod azonosítani?
- Mely szavak hordozzák a magyar szövegben a leglényegesebb információkat? Melyek a kulcsszavak? Nevezd meg őket.
- Hogyan ismétlődnek ezek a témák a szövegben (szó szerinti ismétléssel, utalással, annak mely formáival)?
- Mondtuk, hogy a témák újra és újra felbukkannak a szövegekben. Ez nyelvileg hogyan valósul meg a magyar nyelvű szövegben?

*Német szöveg:*

- Hány témát tudsz a német nyelvű szövegben azonosítani?
- Ezeket a témákat mely szavak alapján tudod azonosítani?
- Mely szavak hordozzák a német szövegben a leglényegesebb információkat? Melyek a kulcsszavak? Nevezd meg őket.
- Hogyan ismétlődnek ezek a témák a szövegben (szó szerinti ismétléssel, utalással, annak mely formáival)?
- Mondtuk, hogy a témák újra és újra felbukkannak a szövegekben. Ez nyelvileg hogyan valósul meg a német nyelvű szövegben?

*Angol szöveg:*

- Hány témát tudsz az angol nyelvű szövegben azonosítani?
- Ezeket a témákat mely szavak alapján tudod azonosítani?
- Mely szavak hordozzák az angol szövegben a leglényegesebb információkat? Melyek a kulcsszavak? Nevezd meg őket.
- Hogyan ismétlődnek ezek a témák a szövegben (szó szerinti ismétléssel, utalással, annak mely formáival)?
- Mondtuk, hogy a témák újra és újra felbukkannak a szövegekben. Ez nyelvileg hogyan realizálódik az angol nyelvű szövegben?

*A három nyelv egymáshoz viszonyítása:*

- Értelmezd, hogy a témák ismétlődése, ill. a rájuk való utalás hogyan valósul meg a három nyelvben?

Magyar:

Német:

Angol:

- Milyen különbségeket, ill. hasonlóságokat fedezel fel?

C)

A szövegértés szempontjából fontos szerepet játszanak a mondathatáron átívelő nyelvi eszközök (pl. kötőszavak), amelyek által a szövegbeli tartalmak összekapcsolódnak, és amelyek biztosítják a szövegösszefüggést (szövegkoherenciát).

- Magyarázd meg, milyen szerepük van az egyes kötőszavaknak a szövegkoherencia létrehozásában a magyar szövegben?
- Magyarázd meg, milyen szerepük van az egyes kötőszavaknak a szövegkoherencia létrehozásában a német szövegben?
- Magyarázd meg, milyen szerepük van az egyes kötőszavaknak a szövegkoherencia létrehozásában az angol szövegben?

## Anhang 2: Fragebogen zur Reflexion des eigenen Verstehensprozesses

### Kérdőív

- 1) Milyen mértékben okoztak problémát számodra a magyar szöveg olvasása közben az alábbiak?

*Értékelj a következő állításokat 1-től 5-ig (1=legkevésbé okozott problémát, 5=nagymértékben okozott problémát)! Írj 8-at, ha nem akarsz válaszolni, ill. 9-et, ha nem tudod a kérdésre a választ!*

- a) \_\_\_\_\_ a szöveg központi témája
- b) \_\_\_\_\_ a szöveg szókincse
- c) \_\_\_\_\_ a szövegben szereplő témák megtalálása
- d) \_\_\_\_\_ az egyes témaszavakra történő utalások (pl. szinonimák, névmások, szóismétlés, ragozás) megtalálása
- e) \_\_\_\_\_ a szövegben szereplő kötőszavak funkciójának felismerése

- 2) Milyen mértékben okoztak problémát számodra a német szöveg olvasása közben az alábbiak?

*Értékelj a következő állításokat 1-től 5-ig (1=legkevésbé okozott problémát, 5=nagymértékben okozott problémát)! Írj 8-at, ha nem akarsz válaszolni, ill. 9-et, ha nem tudod a kérdésre a választ!*

- a) \_\_\_\_\_ a szöveg központi témája
- b) \_\_\_\_\_ a szöveg szókincse
- c) \_\_\_\_\_ a szövegben szereplő témák megtalálása
- d) \_\_\_\_\_ az egyes témaszavakra történő utalások (pl. szinonimák, névmások, szóismétlés, ragozás) megtalálása
- e) \_\_\_\_\_ a szövegben szereplő kötőszavak funkciójának felismerése

**3) Milyen mértékben okoztak problémát számodra az angol szöveg olvasása közben az alábbiak?**

*Értékelj a következő állításokat 1-től 5-ig (1=legkevesbé okozott problémát, 5=nagymértékben okozott problémát)! Írj 8-at, ha nem akarsz válaszolni, ill. 9-et, ha nem tudod a kérdésre a választ!*

- a) \_\_\_\_\_ a szöveg központi témája
- b) \_\_\_\_\_ a szöveg szókincse
- c) \_\_\_\_\_ a szövegben szereplő témák megtalálása
- d) \_\_\_\_\_ az egyes témaszavakra történő utalások (pl. szinonimák, névmások, szóismétlés, ragozás) megtalálása
- e) \_\_\_\_\_ a szövegben szereplő kötőszavak funkciójának felismerése

**4) Milyen mértékben voltak jellemzők Rád a következő állítások a magyar, német és angol nyelvű szövegek egymás utáni olvasásakor?**

*Értékelj a következő állításokat 1-től 5-ig (1=legkevesbé volt jellemző, 5=nagy mértékben jellemző volt)! Írj 8-at, ha nem akarsz válaszolni, ill. 9-et, ha nem tudod a kérdésre a választ!*

- a) \_\_\_\_\_ A magyar szöveg olvasása után problémát okozott az anyanyelvről egy másik nyelvre váltani.
- b) \_\_\_\_\_ Az egyik idegen nyelvről a másikra történő váltás nehézséget jelentett.
- c) \_\_\_\_\_ A magyar nyelvű szöveg olvasása után a váltás a német nyelvű szövegre problémát okozott.
- d) \_\_\_\_\_ A német nyelvű szöveg olvasása után a váltás az angol nyelvű szövegre problémát okozott.

**5) Milyen mértékben voltak jellemzők Rád a következő állítások, amikor a magyar után a germán nyelvű (német és angol) szövegeket olvastad?**

*Értékelj a következő állításokat 1-től 5-ig (1=legkevesbé nehezítette meg, 5=nagymértékben megnehezítette)! Írj 8-at, ha nem akarsz válaszolni, ill. 9-et, ha nem tudod a kérdésre a választ!*

A)

A magyar nyelvű szöveg után a germán nyelvű (német és angol) szövegek olvasására való váltást megnehezítette, hogy

a germán nyelvekben vannak nyelvtani nemek.

a) \_\_\_\_\_

a germán nyelvekben előjárószavak vannak.

b) \_\_\_\_\_

a germán nyelvekben a névmások megjelennek a szövegben.

c) \_\_\_\_\_

a germán nyelvekben névmásokkal történik az utalás a szövegben.

d) \_\_\_\_\_

a germán nyelvekben az igei személyragoknak kevésbé van utaló szerepük.

e) \_\_\_\_\_

B)

A német nyelvű szöveg után az angol nyelvű szöveg olvasására való váltást megnehezítette, hogy

a germán nyelvekben vannak nyelvtani nemek.

a) \_\_\_\_\_

a germán nyelvekben előjárószavak vannak.

b) \_\_\_\_\_

a germán nyelvekben a névmások megjelennek a szövegben.

c) \_\_\_\_\_

a germán nyelvekben névmásokkal történik az utalás a szövegben.

d) \_\_\_\_\_

a germán nyelvekben az igei személyragoknak kevésbé van utaló szerepük.

e) \_\_\_\_\_

**6) Van-e kialakult olvasási stratégiád szövegek olvasásakor?**

*Húzd alá a megfelelő választ!*

Igen

Nem

**A) Abban az esetben, ha igen, melyek ezek?**

*Írd le őket!*

.....

.....

.....

.....

.....

**B) Abban az esetben, ha nem, mit gondolsz, mi lehet ennek az oka?**

*Fejtsd ki a válaszodat!*

.....

.....

.....

.....

.....

**7) Milyen mértékben igazak Rád a következő állítások?**

*Értékelj őket 1-től 5-ig (1 = egyáltalán nem, 5 = nagymértékben igaz)! Írj 8-at, ha nem akarsz válaszolni, ill. 9-et, ha nem tudod a kérdésre a választ!*



A)

Magyar nyelv	Idegen nyelv
a) _____ Szívesen tanulnék magyarórán olvasási stratégiákat.	d) _____ Szívesen tanulnék idegennyelv-órán olvasási stratégiákat.
b) _____ Magyarórán már korábban is tanultunk olvasási stratégiákat.	e) _____ Idegennyelv-órán tanultunk olvasási stratégiákat.
<i>A c)-re akkor adj választ, ha a b)-ben 3-at vagy annál nagyobb számot írtál!</i>	<i>Az f)-re akkor adj választ, ha az e)-ben 3-at vagy annál nagyobb számot írtál!</i>
c) _____ A magyarórán tanult olvasási stratégiákat idegen-nyelv-órán is tudom használni.	f) _____ Az első idegen nyelven tanult olvasási stratégiákat a második idegen nyelven is tudom használni.

B)

Magyar nyelv	Idegen nyelv
a) _____ Magyar nyelvű szövegek olvasásakor kikeresem a szövegben a kulcsszavakat.	d) _____ Idegen nyelvű szöveg olvasásakor kikeresem a szövegben a kulcsszavakat.
b) _____ Magyar nyelvű szövegek olvasásakor aláhúzom a tételmondatokat.	e) _____ Idegen nyelvű szöveg olvasásakor aláhúzom a tételmondatokat.
c) _____ Magyar szöveg olvasásakor figyelek a kötőszavakra.	f) _____ Idegen nyelvű szöveg olvasásakor figyelek a kötőszavakra.

## Háttér adatok a kérdőívhez

*Kérlek, válaszolj az alábbi kérdésekre!*

Nem: ☐ nő ☐ férfi

Kor: \_\_\_\_\_ év

Iskolatípus: \_\_\_\_\_

Évfolyam: \_\_\_\_\_

Anyanyelv: \_\_\_\_\_

	1. nyelv	2. nyelv	3. nyelv
Beszélt idegen nyelveid			
Mióta tanulod ezeket a nyelveket intenzíven?			
Hol tanultad leginkább ezeket a nyelveket? Válassz az alább megadott lehetőségek közül!*			
Miért ezeket a nyelveket választottad?			
Mennyire szereted ezeket a nyelveket? Értékelj őket egy 5-ös skálán! Írd be a megfelelő számot! (1 = legkevésbé, 5 = legjobban)			
Voltál-e hosszabb ideig (összefüggően min. 1 hónapig) célnyelvi országban (igen/nem)?			
Mely célokra használod ezeket a nyelveket a mindennapjaidban? Válassz az alább megadott lehetőségek közül!**			

**\* = Hol tanultad leginkább ezeket a nyelveket?**

- a) iskolában, idegennyelv-órán
- b) nyelviskolában
- c) külföldön, anyanyelvi környezetben
- d) magántanárnál

**\*\* = Mely célokra használod ezeket a nyelveket a mindennapjaidban?**

- a) filmet nézek
- b) olvasok (könyvet, újságot)
- c) anyanyelvűekkel beszélgetek (pl. ismerősökkel, barátokkal, utazás alkalmával)



